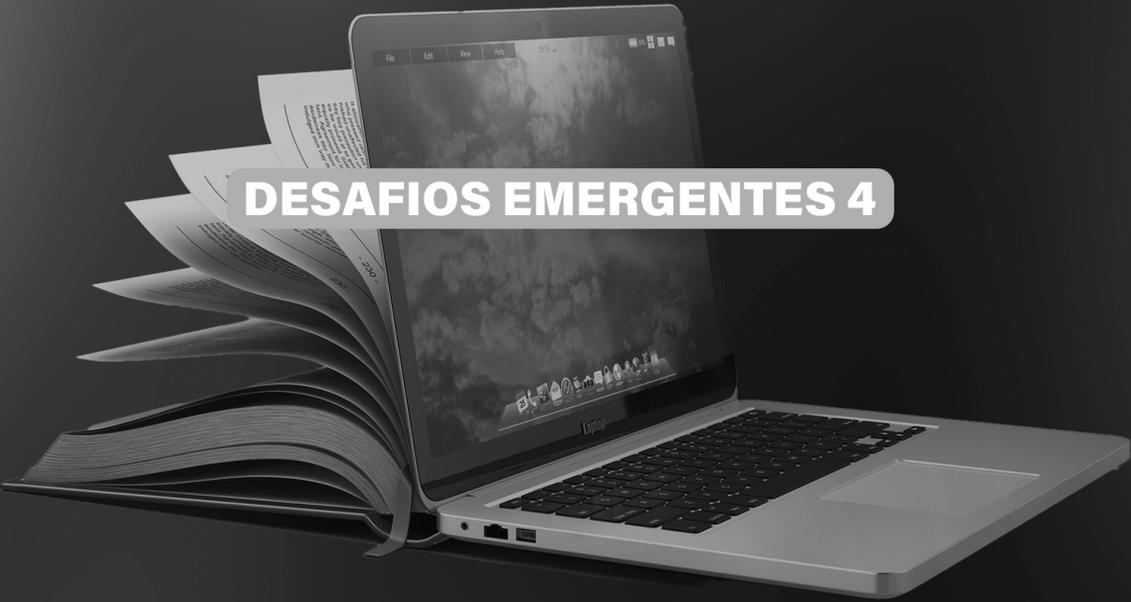
EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 4

Ano 2024

ORGANIZADOR:
Adilson Tadeu Basquerote

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 4

Ano 2024

Educação em transformação: desafios emergentes 4

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em transformação: desafios emergentes 4 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-2661-5
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.615241406

1. Educação. 2. Ensino. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A obra: “**Educação em transformação: desafios emergentes 4**” é resultado de esforços de pesquisadores brasileiros e estrangeiros no entendimento dos processos educativos em diferentes espaços e contextos. Composta por estudos que avançam na direção da elucidação das tendências, problemáticas e experiências que permeiam o cenário educativo, o livro é um convite a experimentação e ao diálogo qualificado sobre a temática que se propõe.

Agradecemos os autores e autoras que acreditaram na obra como potencial para divulgar suas investigações e esperamos contar com novas autorias em outras oportunidades. Ademais, destacamos o potencial da Atena Editora na divulgação e democratização acadêmica.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

LA INTEGRACIÓN ESTUDIO-TRABAJO: CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL TÉCNICO AGRÓNOMO

Data de aceite: 03/06/2024

Norca Favier Chibas
Dr. C., Profesora Titular, Facultad Agroforestal, Universidad de Guantánamo, Cuba
https://orcid.org/0000-0001-7767-3981

Adilson Tadeu Basquerote
Dr. C., Profesor Titular, Universidad para el desarrollo de Alto Valle de Itajaí (UNIDAVI), Brasil
https://orcid.org/0000-0002-6328-1714

INTRODUCCIÓN

En Cuba el papel decisivo del trabajo en la formación de los niños, adolescentes y jóvenes se lleva plenamente a la práctica bajo el concepto del compañero Fidel Castro de que “Ha de ser el trabajo el gran pedagogo de la juventud […]”(Castro. F, 1986, p. 32) y que: “El objetivo de la educación es preparar al individuo para su vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y eso está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida”. (Castro, 1986, p. 32).

Estas ideas se pone de manifiesto en el currículo de todos los niveles educativos, por la importancia que reviste para el ser social en la formación de una conciencia que promueva la defensa de los mejores valores patrios como expresión de las ideas martianas y la concepción marxista sobre la educación científica a través de las cuales se prepara a las nuevas generaciones para la vida.

Igualmente el trabajo educativo que asume la escuela, junto a otras fuerzas, conduce a la formación de hábitos, asimilación de normas de conducta, sentimientos, cualidades, actitudes, conceptos morales, principios, convicciones, de modo que el educando participe en el desarrollo del proceso histórico social de manera activa y creadora como parte de la formación de una personalidad laboriosa.

En tal sentido es válido referir el referente teórico- metodológico de formación laboral, el cual implica que los estudiantes tengan conocimiento de la labor productiva que van a desarrollar,

que sean elementos activos en la toma de decisiones y en la planificación, organización y control de la actividad que realizan, para que se sientan comprometidos con los resultados que obtengan y sean conscientes de la necesidad de elevar la eficiencia económica en todos los aspectos de la vida productiva del país.

El problema de la formación laboral en el marco del cumplimiento del principio martiano - marxista de la integración estudio-trabajo, ha sido investigado por varios autores al respecto se destacan las investigaciones realizadas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), del Ministerio de Educación Superior (MES), y la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) Enrique José Varona en el perfeccionamiento continuo del sistema estudio- trabajo en las escuelas, en las que sobresalen los aportes de Patiño, M. (1995); Cerezal, J. (2000); Delgado, R. (2001); quienes abordaron variadas problemáticas relacionada con los componentes, factores y aplicación del citado principio. Vale reconocer en la provincia de Guantánamo, los diferentes trabajos investigativos de Guibo, A. (2003), con más de dos décadas investigando esta temática.

A pesar de los esfuerzos realizados y los avances obtenidos, la experiencia pedagógica acumulada y como resultado del diagnóstico factoperceptual, se han podido constatar en la práctica educativa en los Institutos Politécnicos Agropecuarios (IPA), las insuficiencias siguientes:

- Insuficiente preparación metodológica de los profesores para propiciar el vínculo teórico- práctico de las actividades docentes con las agrícolas.

- Insuficiente planificación de actividades que permitan la implementación del principio de integración estudio - trabajo, donde se aprovechen las potencialidades que brindan los contenidos de las asignaturas técnicas.

Lo anterior evidencia una contradicción entre la insuficiente preparación de los profesores para la articulación del principio de integración estudio - trabajo en condiciones de los Institutos Politécnicos Agropecuarios y la actual demanda formativa.

Por ello es propósito de este estudio elaborar de un sistema de actividades metodológicas para fortalecer la integración estudio - trabajo en el colectivo de profesores del primer año de Agronomía en los IPA.

DESARROLLO

Sistema de actividades metodológicas para el fortalecimiento de la integración del principio estudio-trabajo en el colectivo de profesores del primer año de la especialidad Agronomía de los IPA de la provincia Guantánamo

El sistema de actividades que se propone, orienta, facilita e integra todos los aspectos que se implementan en el diagnóstico a los profesores de modo tal que se logra un conocimiento más real de la integración estudio-trabajo en la escuela y su correspondiente validación a través de diferentes métodos de evaluación e investigación que facilitan el seguimiento, control y eficiencia del sistema de actividades en sí como etapa fundamental.

La escasez de un enfoque sistémico en el proceso de fortalecimiento de la integración estudio - trabajo ha sido un factor clave en la falta de eficiencia en dicha labor con el estudiantado. El no comprender que el fortalecimiento del estudio con el trabajo es imposible sin el concurso de todos los factores socializadores que intervienen en el proceso, teniendo en cuenta las características, motivaciones, necesidades, concepciones morales e intereses del alumno.

El enfoque sistémico es significativo para dicho proceso porque permite que las actividades teóricas y prácticas promovidas para fortalecer el estudio con el trabajo no estén aisladas una de otra, sino que existe una estrecha coordinación entre ellas y se complementen entre sí.

Las actividades tienen carácter variado, suficiente y diferenciado. Propician el intercambio y la ayuda interactiva entre el grupo de estudiante e individual. Se corresponde con la edad e intereses de los mismos, de las teorías pedagógicas y socioculturales de carácter universal y cubana que coincide con la concepción de una enseñanza desarrolladora.

Facilitan su aplicación dentro del proceso docente educativo. Están sustentada en las investigaciones realizadas acerca de las principales direcciones de filosofía en Cuba partiendo de que: las ideas van dirigidas a la labor educativa de las nuevas generaciones y están concebidas para el proceso docente educativo.

En este trabajo se toman los pasos planteados por (Estévez B, 2000), para explicar el enfoque estructural.

Este algoritmo está sustentado en los siguientes pasos:

- Definición de los objetivos.

- Se atiende el objetivo general y los objetivos específicos de cada actividad en particular.

- Determinación de los componentes y su función.

Cada una de las actividades forma un componente con un contenido específico para implementarlas.

Determinación de la estructura.

Se tienen en cuenta para la implementación de las actividades educativas, a partir de su estructura como una de las formas de organización del proceso docente educativo y que coincide su aplicación tanto dentro como fuera del entorno escolar, que les permitan establecer un debate franco y reflexivo lo más real posible entre ellos, que puedan aportar y confrontar puntos de vista a partir de vivencias personales o trasmitida por amistades, familiares maestros u otras influencias sociales.

Estructura:

Tema, objetivo, sugerencias metodológicas, valoración y evaluación.

Estos conocimientos se aplican teniendo en cuenta diferentes técnicas de participación y se especifica que serán puesta en práctica a través de talleres, como una de las formas de organización de los componentes didácticos con profesores y familia que les permitan establecer un debate franco lo más real posible y puedan aportar y confrontar puntos de vistas.

Para llevar a la práctica las actividades se tuvo en cuenta el concepto de:

Disputas o debates: constituye una de las formas de trabajo educativo, el concepto de disputa es una forma compleja, pero al mismo tiempo muy efectiva de educación socio-política y moral.

En el debate no debe haber observadores sino que cada participante debe ser activo en la conversación. Al demostrar o refutar debe hacerse con claridad, sencillez y exactitud. Si sus intervenciones son erróneas es necesario tener valentía para reconocer la razón del contrario y por último se debe formular un resumen de forma breve.

Las actividades tienen un carácter instructivo, educativo y contribuyen a fortalecer el trabajo educativo concebido desde la institución escolar con carácter multifactorial y holístico implicando a todos los agentes socializadores (escuela- familia-comunidad-entidad productiva) para educar en la diversidad y con carácter integral.

Los contenidos que se abordan permitirán a los profesores apropiarse de actividades especificando la labor educativa. Esto influirá en su conducta ético-moral y adquirir mayor conciencia y sentido del momento histórico que vive el país y en su conjunto incorporarse de forma creativa y portadora a nuestra sociedad para defender la independencia nacional y la justicia social con una conciencia de productores.

SISTEMA DE ACTIVIDADES E INSTRUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Objetivo General: Elaborar de un sistema de actividades metodológicas para el fortalecimiento de la integración estudio-trabajo en el colectivo de profesores del primer año de la especialidad Agronomía en los IPA de la provincia Guantánamo.

Actividad 1: Reunión Metodológica.

Tema: Análisis y discusión de las principales regularidades que presenta la integración estudio-trabajo y presentación del sistema de actividades.

Objetivo: Discusión de las principales regularidades que presenta la integración del principio estudio trabajo, así como la presentación del sistema de actividades para su fortalecimiento.

Participan: Profesores y jefes de departamento.

Sugerencias metodológicas:

Esta actividad está basada en proporcionar al colectivo de profesores y jefes de departamento una propuesta de actividades, como recurso metodológico, que permita el fortalecimiento de la integración del principio estudio-trabajo; tomando como base las principales regularidades presentadas.

Esta actividad se desarrolla en el mes de septiembre, se recomienda que se aproveche los diferentes espacios del sistema de trabajo metodológico del departamento y se continúen precisando cada una de las misiones que le corresponde desempeñar a los docentes y otra parte implicada. La misma es dirigida por del jefe del departamento. Se toman acuerdos al respecto.

Evaluación: Se realizará a través del criterio de los participantes y se podrá tener un criterio de cómo enfrentar el trabajo, teniendo en cuenta los elementos siguientes:

- Calidad del análisis que se realiza.
- Nivel de aceptación de las actividades propuestas.

Para la evaluación se tomará como criterio de medidas los siguientes:

Bien: Si se realiza un análisis crítico y profundo de las regularidades, asimismo si los profesores aceptan totalmente el sistema de actividades.

Regular: Si el análisis no se realiza con un amplio nivel de profundidad y los profesores aceptan parcialmente el sistema de actividades.

Mal: Si el análisis se realiza con un bajo nivel de profundidad y los profesores no aceptan el sistema de actividades.

Actividad 2: Taller metodológico.

Tema: Bases teóricas del principio de integración estudio - trabajo.

Objetivo: Capacitar a los profesores sobre las bases teóricas del principio de integración estudio - trabajo en la Educación Técnica y Profesional.

Participantes: Profesores y jefes de departamento.

Sugerencias metodológicas:

Este taller se realiza en el mes de octubre con las personas implicadas, el mismo está sustentado en el debate de las bases teóricas del principio de integración del estudio-trabajo en la Educación Técnica y Profesional. El mismo es desarrollado por el autor de esta investigación previa coordinación con el jefe de departamento docente. Los profesores deben realizar una preparación previa sobre los principales elementos relacionados con el tema ya que el mismo se desarrollará en forma de preguntas y respuestas, para ello utilizarán como bibliografía:

Seminario Nacional de Preparación del curso escolar 2034-2025.

- La Formación Laboral en los Estudiantes en los Umbrales del siglo XXI.
- Las preguntas concebidas son las siguientes:

¿En qué se fundamenta el principio de la integración estudio - trabajo?

¿Qué se entiende por integración estudio - trabajo?

¿Qué autores han investigado esta temática?

De las diferentes teorías que abordan el principio estudio trabajo ¿Cuál usted asume?

¿Qué relación existe entre el principio de integración del estudio - trabajo y la formación laboral?

¿Qué relación existe entre formación laboral y cultura laboral?

¿Cómo se da cumplimiento a este principio en nuestra escuela?

¿Cómo usted le da cumplimiento a este principio a través de su programa de estudio?

El ponente escogerá una asignatura y demostrará cómo darle cumplimiento a este principio a partir de un adecuado tratamiento metodológico en el sistema de clases.

El debate se realizará aclarando todas las preguntas y las dudas existentes en el taller.

Evaluación: el resultado del taller se evaluará con la utilización de la técnica Positivo, Negativo e Interesante (PNI), además se evaluará en la preparación de las asignaturas técnicas, clases de comprobación y visitas de control; se utilizará en estas últimas la forma evaluativa siguiente:

Se evaluará a partir de los resultados obtenidos en la actividad:

Bien - Si se logra el objetivo en su totalidad.

Regular - Si se logra el objetivo de forma parcial.

Mal - Si no se logra el objetivo propuesto.

Actividad 3: Taller metodológico.

Tema: La inserción del principio de la integración estudio-trabajo a través de actividades docentes.

Objetivo: Demostrar a través de un ejemplo la inserción del principio de la integración estudio-trabajo a través de una clase teórico-práctico, logrando la preparación de los profesores para un correcto tratamiento a dicho principio por la vía metodológica.

Sugerencias metodológicas:

Esta actividad se desarrolla en el mes de noviembre el mismo deberá orientarse con antelación para la preparación de los profesores.

Para la realización del taller la asignatura seleccionada fue Fitotecnia de los Cultivos donde, tomando como medio de enseñanza la finca de semillas de la localidad se expondrá una clase teórico-práctico. Utilizarán como texto el libro Compendio de Agronomía 2do año I parte.

Guía para el taller.

¿Qué entienden ustedes por actividades docentes?

¿Se le podrá dar salida a la integración del estudio- trabajo a través de actividades docentes?

¿Qué potencialidades brindan las actividades docentes para la integración del principio estudio- trabajo?

¿Cuáles son las formas de organización de la docencia?

¿Cómo insertar el principio estudio-trabajo en una clase teórico-práctico?

Esta guía se orientará con antelación para que los profesores se preparen para el taller.

Se invitarán a directivos, campesinos destacados en la comunidad.

Se hará un debate por parte de los profesores, donde intervendrán los participantes emitiendo criterios al respecto y se precisará como a través de la asignatura Fitotecnia de los Cultivos en la unidad 2 relacionadas a la Propagación de las Plantas, orienta una actividad extractase en la finca de semillas de la zona para que hagan una correcta preparación de propágulos en el cultivo de la yuca, tomando como elementos los contenidos teóricos recibidos en clase.

El taller aportará potencialidades para la clase sobre el tratamiento de habilidades profesionales, tales como:

- Seleccionar variedades productivas.
- Selección de plantas sanas.
- Selección de la parte de la planta para el pique de los propágulos.

Evaluación: el resultado del taller se evaluará con la utilización de la técnica Positivo, Negativo e Interesante (PNI), además se evaluará en la preparación de las asignaturas técnicas, clases de comprobación y visitas de control; se utilizará en estas últimas la forma evaluativa siguiente:

Se evaluará a partir de los resultados obtenidos en la actividad:

Bien - Si se logra el objetivo en su totalidad.

Regular - Si se logra el objetivo de forma parcial.

Mal - Si no se logra el objetivo propuesto.

Actividad 4: Taller metodológico.

Tema: La inserción del principio de la integración estudio-trabajo a través de actividades extradocentes.

Objetivo: Discutir propuesta para la inserción del principio de la integración estudio-trabajo a través de una actividad extradocente (caminata fitosanitaria), logrando la preparación de los profesores para un correcto tratamiento a dicho principio por la vía extradocente.

Participantes: Profesores y jefes de departamento.

Sugerencias metodológicas:

Esta actividad se desarrolla en el mes de diciembre la mismo deberá orientarse con antelación para la preparación de los profesores.

Para la realización del taller se realizará previamente una caminata fitosanitaria por las áreas de producción de la localidad. En la misma se cumple con el principio de sistematización de los contenidos, para ello los participantes deben desarrollar las siguientes acciones:

- Identificación de los cultivos establecidos en las áreas: Nombre vulgar y científico.

- Identificación y recolección de órganos dañados por plagas y microorganismos patógenos.

Luego de realizar el recorrido sentados debajo de un árbol desarrollarán el taller a través de las siguientes preguntas:

Preguntas para el taller:

¿Qué entienden ustedes por actividades extradocentes?

¿Se le podrá dar salida a la integración del estudio- trabajo a través de actividades extradocentes?

¿Qué potencialidades brindan las actividades extradocentes para la integración del principio estudio- trabajo?

¿Cómo insertar el principio estudio-trabajo en una actividad extradocente?

¿Consideras que este recorrido brinda la posibilidad para insertar el principio estudio-trabajo?

¿Cómo usted lo haría?

Independientemente de los ejemplos que ellos refieran, el guía del recorrido ejemplificará; una persona previamente seleccionada toma notas de las propuestas presentadas.

Esta guía se orientará con antelación para que los profesores se preparen para el taller.

Evaluación: El resultado del taller se evaluará con la utilización de la técnica Positivo, Negativo e Interesante (PNI),

Actividad 5: Clase Demostrativa

Tema: Cultivo de Boniato

Objetivo: Demostrar al colectivo de profesores del primer año de Agronomía la integración del principio estudio-trabajo a través de una clase de trabajo en la producción, en función de prepararlo metodológicamente para la salida del mismo en las diferentes actividades.

Sugerencias metodológicas.

Se realizará en el mes de enero en la preparación metodológica del departamento, se escogió la asignatura Trabajo en la producción, la misma presentamos a continuación.

Clase demostrativa.

Temática: Preparación de propágalos del cultivo de boniato, características.

Objetivo: Ejecutar la preparación de propágalos en el cultivo del Boniato teniendo en cuenta los requisitos técnicos exigidos para su posterior plantación.

Forma organizativa: Clase práctica.

Método: Trabajo independiente

Procedimientos: Utilización de la carta de instrucción.

Medios: Naturales (esquejes del cultivo, soquetes, machetes, reglas)

Fase inicial u organizativa:

Organización del grupo, control de la asistencia, traslado hacia el área de trabajo, hacer referencia a las efemérides del día.

Fase introductoria:

Se realizará una introducción del contenido acerca de la importancia de la correcta selección y preparación de los propágalos.

A través de una explicación llegar a las características de los propágalos:

- Para la preparación de los propágalos se seleccionan la punta y la prepunta, en caso de falta de material de propagación se toma la parte media.

- Se realizarán los cortes de 25 a 30 centímetros y de (5 a 7) yemas.

- Enfatizar en que los cortes deben hacerse en los entrenudos y sin desgarraduras.

Teniendo en cuenta la carta de instrucción el profesor realiza una demostración de la actividad, mientras explica el proceder que ejecuta.

Fase de ejercitación práctica:

En esta fase se ubicarán a los estudiantes en los puestos de trabajo para la realización de la actividad, en ellos encontrarán un machete, un soquete y los bejucos necesarios para la preparación de los esquejes necesarios.

El profesor hará recorridos por los puestos de trabajo verificando la ejecución por parte de los estudiantes, en caso de presentarse alguna dificultad en la actividad que realizan, hace explicaciones individuales o colectivas; en el caso de que la dificultad sea general detiene la actividad y rectifica de nuevo.

A partir de la observación de la ejecución en la actividad por los diferentes puestos de trabajo hace las evaluaciones correspondientes.

Fase final:

Se hará un resumen de lo aprendido durante la práctica, destacando los logros e insuficiencias en la ejecución de la actividad, se felicitan a los estudiantes destacados y se reconocen como más productivos.

Cada estudiante organiza su puesto de trabajo, limpia el instrumental y lo entrega al profesor.

El profesor otorga la evaluación a cada estudiante según los resultados de las ejecuciones durante la práctica, para ello parte del criterio de autoevaluación individual de cada uno, con esto trabaja el valor de la honestidad.

Luego e realiza el traslado a los estudiantes al centro.

Actividad 6: Clase abierta.

Tema: Cultivo del Boniato

Objetivo: Demostrar al colectivo de profesores del primer año de Agronomía la integración del principio estudio-trabajo a través de una clase de trabajo en la producción,

en función de prepararlo metodológicamente para la salida del mismo en las diferentes actividades.

Participan: Profesores y Jefes de departamento docente.

Sugerencias metodológicas:

Esta actividad se desarrolla en el mes de febrero, con un grupo del primer año para demostrar cómo se da cumplimiento al principio estudio trabajo en una clase de Trabajo en la Producción. Es impartida por el autor de la investigación y se sugieres se desarrolle en el área de producción del centro. Los participantes (profesores del primer año y jefes de departamento) realizan la observación colectiva de la misma para comprobar el cumplimiento del objetivo.

El análisis de la misma se centra en resaltar los logros e insuficiencias de manera que al final se pueda establecer las principales precisiones y generalizaciones.

Evaluación: Para la evaluación de la actividad se tiene en cuenta la opinión que al respecto expresen los participantes en la misma, en todos los casos deben derivarse sugerencias para el perfeccionamiento del trabajo.

Clase abierta:

Temática: Preparación de propágalos del cultivo de boniato, características.

Objetivo: Ejecutar la preparación de propágalos en el cultivo d boniato teniendo en cuenta los requisitos técnicos exigidos para su posterior plantación.

Forma organizativa: Clase práctica.

Método: Trabajo independiente

Procedimientos: Utilización de la carta de instrucción.

Medios: Naturales (esquejes del cultivo, soquetes, machetes, reglas)

Fase inicial u organizativa:

Organización del grupo, control de la asistencia, traslado hacia el área de trabajo, hacer referencia a las efemérides del día.

Fase introductoria:

Se realizará una introducción del contenido acerca de la importancia de la correcta selección y preparación de los propágalos.

A través de una explicación llegar a las características de los propágalos:

Para la preparación de los propágalos se seleccionan la punta y la prepunta, en caso de falta de material de propagación se toma la parte media.

- Se realizarán los cortes de 25 a 30 centímetros y de (5 a 7) yemas.
- Enfatizar en que los cortes deben hacerse en los entrenudos y sin desgarraduras.

Teniendo en cuenta la carta de instrucción el profesor realiza una demostración de la actividad, mientras explica el proceder que ejecuta.

Fase de ejercitación práctica:

En esta fase se ubicarán a los estudiantes en los puestos de trabajo para la realización de la actividad, en ellos encontrarán un machete, un soquete y los bejucos necesarios para la preparación de los esquejes necesarios.

El profesor hará recorridos por los puestos de trabajo verificando la ejecución por parte de los estudiantes, en caso de presentarse alguna dificultad en la actividad que realizan, hace explicaciones individuales o colectivas; en el caso de que la dificultad sea general detiene la actividad y rectifica de nuevo.

A partir de la observación de la ejecución en la actividad por los diferentes puestos de trabajo hace las evaluaciones correspondientes.

Fase final:

Se hará un resumen de lo aprendido durante la práctica, destacando los logros e insuficiencias en la ejecución de la actividad, se felicitan a los estudiantes destacados y se reconocen como más productivos.

Cada estudiante organiza su puesto de trabajo, limpia el instrumental y lo entrega al profesor.

El profesor otorga la evaluación a cada estudiante según los resultados de las ejecuciones durante la práctica, para ello parte del criterio de autoevaluación individual de cada uno, con esto trabaja el valor de la honestidad.

Luego e realiza el traslado a los estudiantes al centro.

Actividad 7: Taller Reflexivo

Tema: “Mi verdadera opinión”

Objetivo: Reflexionar sobre la explicación, demostración, argumentación y análisis de los aspectos metodológicos relacionados con el tratamiento al principio estudio-trabajo en la clase demostrativa y abierta desarrollada para arribar a conclusiones generalizadoras.

Participantes: Profesores del primer año y Jefes de departamento.

Sugerencias metodológicas:

La actividad se desarrolla en el mes de marzo con las personas implicadas, se orienta con antelación para que cada participante pueda prepararse con antelación, es dirigida por el jefe de departamento; cada participante expresa su verdadera opinión respecto a las actividades desarrolladas anteriormente (clase demostrativa y abierta), enfatizando en los aportes fundamentales que desde el punto de vista metodológico sirven de base para el correcto tratamiento al principio estudio-trabajo. Se emitirán nuevas propuestas que permita el tratamiento a dicho principio. Finalmente se arriba a conclusiones generalizadoras.

Evaluación: El resultado del taller se evaluará con la utilización de la técnica Positivo, Negativo e Interesante (PNI), además se evaluará en la preparación de las asignaturas técnicas, clases de comprobación y visitas de control; se utilizará en estas últimas la forma evaluativa siguiente:

Se evaluará a partir de los resultados obtenidos en la actividad:

Bien - Si se logra el objetivo en su totalidad.

Regular - Si se logra el objetivo de forma parcial.

Mal - Si no se logra el objetivo propuesto.

Preguntas para la Reflexión: Formuladas por los participantes

Actividad 8: Video Debate

Tema Las fincas integrales de producción.

Objetivo: Preparar a los profesores en cuanto al principio de la integración estudio - trabajo mediante la realización de videos debate con la cooperación de los trabajadores destacados de la comunidad, logrando un mejor conocimiento de la misma.

Participantes: Profesores y jefes de departamento y campesinos invitados.

Sugerencias Metodológicas.

El taller se realizará en la cuarta semana de octubre, en el centro, se invita a campesinos destacados de la zona. Se utiliza como bibliografía un video de la finca del área agrícola de la escuela.

El profesor coordina previamente con el responsable del programa audiovisual y selecciona el lugar donde se va a poner el video, además de las condiciones necesarias para la estancia.

El profesor observa el video y confecciona la guía de observación que se entrega a los participantes para realizar el debate.

Guía de observación:

- Observar atentamente la proyección.
- Diferenciar las labores que realizan los estudiantes, en relación a la teoría recibida en clases.
- Las explicaciones dadas por el profesor en relación a las labores que ejecutan
- Tomar las notas necesarias para el posterior debate.
- Las figuras relevantes que se destacan en el video.

Luego los compañeros seleccionados a partir de la proyección en combinación con la actividad hacen un resumen de la importancia que ha tenido para la sociedad cubana y el mundo de la integración del estudio con el trabajo, destacándose figuras relevantes observadas en el video.

Valoración: Con esta actividad los profesores quedan mejores preparados para dirigir el proceso docente educativo.

Actividad 9: Visita a un centro de producción de la comunidad (Cooperativa de Producción Agropecuaria).

Tema: Intercambio con trabajadores y campesinos destacados.

Objetivo: Intercambiar con trabajadores y campesinos destacados en la producción para conocer experiencias, motivaciones y características sobre las actividades que se realizan para lograr ahorro en la economía del país.

Participantes: Profesores y jefes de departamento

Sugerencias metodológicas.

La visita se realizará en la segunda semana de abril. El profesor coordina previamente con los directivos de este centro para constatar con los trabajadores y campesinos destacados.

Se fijará la fecha y hora del recorrido por la finca y área de producción. Con esta actividad se logra que los estudiantes, familias y campesinos de la comunidad amplíen sus conocimientos y se estimulen al logro de una mayor formación laboral como vía para el desarrollo de una conciencia de productores.

A modo de mesa redonda se hará un intercambio con los campesinos destacados que participarán junto a los profesores del departamento en el recorrido donde emitirán preguntas dirigidas a este personal relacionado con esta labor, tales como:

¿Qué atenciones culturales se le realizan a los cultivos desde la siembra o plantación hasta la cosecha?

¿Qué variedades se adaptan a esta zona?

¿Qué variedades son resistentes a plagas y enfermedades?

¿Cuáles son los clones más productivos?

Los trabajadores y campesinos alegarán los aportes que realizan a la economía y cómo los estudiantes pueden contribuir con ella.

Evaluación: Se evaluará mediante la opinión de los profesores en el encuentro, además los resultados obtenidos en las actividades productivas que realizan en el centro durante las clases.

Actividad10: Reunión Metodológica

Tema: Análisis de los resultados obtenidos con la aplicación del sistema de actividades metodológicas.

Objetivo: Valoración del impacto del sistema de actividades metodológicas para el fortalecimiento de la integración del principio estudio trabajo en la preparación de los profesores del colectivo del primer año.

Participantes: Profesores y Jefes de departamento.

Sugerencias Metodológicas:

Esta actividad permite medir el impacto que ha tenido el sistema de actividades como recurso metodológico en el colectivo de profesores y jefes de departamento.

Esta actividad se desarrolla en el mes de abril, es dirigida por del jefe del departamento y ejecutada por el autor de esta investigación.

Es importante tener en cuenta los resultados alcanzados en la observación a clase y los criterios de los participantes en las diferentes actividades desarrolladas; se toman acuerdos al respecto.

Evaluación: Se realizará a través del criterio de los participantes y se podrá tener un criterio de cómo enfrentar el trabajo, teniendo en cuenta los elementos siguientes:

- Calidad del análisis que se realiza.

- Nivel de aceptación de las actividades propuestas.

Para la evaluación se tomará como criterio de medidas los siguientes:

Bien: Si se realiza una valoración crítica y profunda de impacto del sistema de actividades en su preparación metodológica.

Regular: Si no se realiza una valoración crítica y profunda del impacto del sistema de actividades en su preparación metodológica.

Mal: Si la valoración se realiza con un bajo nivel de profundidad del impacto del sistema de actividades en su preparación metodológica.

CONCLUSIONES

El sistema de actividades educativas ha sido elaborado con un enfoque metodológico a partir de las regularidades teóricas que constituyen la base para la estimulación de los profesores, familia y comunidad en aras de cultivar su desarrollo intelectual para lograr la formación integral de los estudiantes con una alta cultura laboral y conciencia de productores.

El control al sistema de actividades educativas permitió comprobar que es significativa para estructurar el trabajo metodológico en aras de lograr el fortalecimiento de la combinación e integración del estudio con el trabajo.

Los profesores consideran importante la propuesta de actividades para el fortalecimiento del principio de la combinación e integración del estudio con el trabajo, mostrando los resultados obtenidos en las afirmaciones que a continuación se muestran:

- Mayor preparación de los profesores y la familia para una mejor combinación e integración del estudio con el trabajo en los estudiantes.

- Se logró en los estudiantes una mayor formación y cultura laboral y con esta una mayor conciencia de productores.

- Se logró una mayor combinación e integración del estudio con el trabajo en los alumnos, profesores, familia y trabajadores de la comunidad en sentido general.

- Opinan que las actividades educativas lo ha ayudado a perfeccionar en sus clases el principio de la combinación e integración del estudio con el trabajo, formando en los estudiantes sentimientos, cualidades y valores que caracterizan al joven que se aspira formar.

REFERENCIAS

Castro, F. (1998). *Los valores que defendemos.* La Habana: Política.

Cerezal, J. (2000). *La formación laboral de los estudiantes en los umbrales del siglo XXI*. La Habana: Pueblo y Educación.

Guibo, A. (2003). *Recomendaciones metodológicas para la integración estudio-trabajo en el Departamento de Ciencias Naturales de la secundaria básica en el campo.* (Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación). La Habana. ICCP.

Patiño, M. R., (1995): Metodología para la integración del principio estudio trabajo en el proceso docente-educativo de la Enseñanza General Básica, Informe final de investigación, ICCP. La Habana.

MATERIAIS CONCRETOS PARA ENSINO DE FÍSICA

Data de aceite: 03/06/2024

Dayara da Silveira Moreira
Estudante do Ensino Médio (E.E.E.M. Albatroz)
Escola Estadual de Ensino Médio Albatroz

Leonardo Pospichil Lima Neto
Professor de Matemática (E.E.E.M. Albatroz)
Escola Estadual de Ensino Médio Albatroz

RESUMO: Mesmo que a física possua grande importância no nosso cotidiano, quando se trata do ensino de física, as escolas ainda focam o ensino prioritariamente em cálculos matemáticos, o que torna o aprendizado mais difícil. Pensando nisso, os materiais concretos podem ser um excelente recurso para fugir do ensino baseado apenas em fórmulas. Eles são objetos concretos que podem ser manipulados, e são desenvolvidos para auxiliar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Esses instrumentos possuem grande capacidade de possibilitar o entendimento do assunto que está sendo estudado, pois promovem a visualização do fenômeno. E tratando de temas de física, visualizar o que acontece nos fenômenos estudados pode tornar o aprendizado mais significativo. Dessa forma, é recomendado o desenvolvimento de materiais concretos para serem utilizados durante os estudos na área, uma vez que, para um aprendizado efetivo, é essencial que se tenha uma teoria aliada à prática. Com base nisso, este trabalho busca desenvolver um site para disponibilizar experiências feitas com materiais concretos, para o ensino de física. Sendo desenvolvidos com materiais de baixo custo, para realização de demonstrações que facilitem a visualização dos conceitos estudados, também serão disponibilizadas as explicações teóricas e um manual de montagem para cada experiência. A partir disso, o trabalho foi desenvolvido, inicialmente, a partir de uma revisão bibliográfica sobre óptica geométrica e seus conceitos. Após, foram desenvolvidas experiências que fossem simples e feitas com materiais acessíveis. Em seguida, foi necessário produzir explicações sobre o que ocorreu em cada fenômeno, e para isso foram consultados os livros didáticos. Como resultados, a maioria das experiências funcionou de forma satisfatória, atendendo aos objetivos propostos. Ademais, foi possível, a partir dos testes, definir quais experiências iriam

compor o site que pretende-se desenvolver, para disponibilizar as instruções e explicações de cada uma delas.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de física; Materiais Concretos; Experiências.

ABSTRACT: Although physics has great importance in our daily lives, when it comes to teaching physics, schools still focus their teaching primarily on mathematical calculations, which makes learning more difficult. With this in mind, concrete materials can be an excellent resource to escape from teaching based solely on formulas. They are concrete objects that can be manipulated and are designed to aid and facilitate the teaching and learning process. These instruments have a great capacity to enable the understanding of the subject being studied, as they promote the visualization of the phenomenon. And when dealing with physics topics, visualizing what happens in the phenomena studied can make learning more meaningful. Thus, the development of concrete materials to be used during studies in the area is recommended, since, for effective learning, it is essential that theory is allied to practice. Based on this, this work seeks to develop a website to make available experiences made with concrete materials for the teaching of physics. Being developed with low-cost materials, to carry out demonstrations that facilitate the visualization of the concepts studied, theoretical explanations and an assembly manual for each experiment will also be made available. From this, the work was initially developed from a bibliographic review on geometrical optics and its concepts. Then, experiments were developed that were simple and made with accessible materials. Then, it was necessary to produce explanations about what happened in each phenomenon, and for this, textbooks were consulted. As a result, most of the experiments worked satisfactorily, meeting the proposed objectives. Furthermore, it was possible, from the tests, to define which experiments would compose the website that is intended to be developed, to make available the instructions and explanations of each of them.
KEYWORDS: Physics Teaching; Concrete Materials; Experiments

INTRODUÇÃO

A física é uma ciência que tem seus estudos voltados para os fenômenos naturais, assim, ela acaba sendo muito importante no nosso dia-a-dia, pois muito do que ocorre em nosso cotidiano está relacionado a esta ciência. Porém, como observaram Bonadiman e Nonenmacher (2007), quando se trata de ensino de física, nas escolas brasileiras, podemos ver que elas ainda carecem de novos recursos, e acabam ensinando apenas cálculos matemáticos, o que acaba fazendo com que os alunos percam totalmente seu interesse pela disciplina e pelo conhecimento científico.

A partir disso, podemos pensar nos materiais concretos. Eles podem ser ótimos recursos para professores e alunos utilizarem, quando tentam evitar o aprendizado baseado em fórmulas e cálculos. Um material concreto pode ser definido como um objeto específico que pode ser manipulado e que tem como objetivo, apoiar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, pode-se concluir que determinados materiais podem ser recursos que contribuem para a compreensão do objeto de aprendizagem de forma complementar e lúdica, pois demonstram visualmente os fenômenos estudados.

Ao tratar de conceitos de física, a visualização dos fenômenos, juntamente com a apresentação de fórmulas e conceitos matemáticos, pode tornar o aprendizado mais eficaz, e como mencionado anteriormente, os materiais concretos são uma alternativa para tal. Dessa forma, recomenda-se o desenvolvimento de materiais concretos para uso em estudos desta área. Porque, “os alunos devem ser capazes de ver como os fenômenos ocorrem e interpretá-los bem” (SILVA, 2019).

A partir disso, pensando nos tópicos abordados previamente e no desenvolvimento do trabalho, foram selecionadas experiências que demonstram princípios da óptica geométrica e da ondulatória, e são feitas com materiais fáceis de serem encontrados. Todas foram testadas, no entanto, nem todas funcionaram totalmente. Após selecionar as experiências que funcionam, pretende-se, futuramente, desenvolver um site para disponibilizá-las, buscando trazer recursos para as aulas de física, facilitar o acesso aos mesmos e aumentar o interesse dos alunos pela disciplina.

DISCUSSÃO

Segundo o autor Silva (2019), muitos estudantes ainda não compreendem as contribuições que a física traz, e isso faz com que muitos alunos percam o interesse pelo assunto, pelo conhecimento científico, e tenham seus estudos prejudicados, por não conseguirem compreender o que está sendo estudado. Nessa perspectiva, podem ser recomendadas novas metodologias, que liguem a física e a vida cotidiana, demonstrando os fenômenos na prática, como experimentos feitos com materiais concretos, pois “a maioria dos alunos têm mais facilidade para aprender utilizando elementos visuais” (FROTA; SALES, 2019) e “experimentos podem ajudar os alunos a entender como funciona a física” (FROTA; SALES, 2019).

Dessa forma, pensando na dificuldade que grande parte dos alunos têm para entender os fenômenos físicos, como eles funcionam, de que forma se realizam na prática, e também, considerando que isto, geralmente, pode ocorrer pela metodologia utilizada pelos professores, visto que essa foca somente nos cálculos matemáticos, este trabalho busca desenvolver um conjunto de materiais concretos para o ensino de óptica geométrica, que seja desenvolvido com materiais de baixo custo e fácil acesso, para a realização de experiências que demonstrem os fenômenos que estejam sendo estudados.

Pretende-se que todos o conjunto de experiências, desenvolvidas através dos materiais concretos, sejam disponibilizadas em um site, com explicações completas de como os fenômenos presentes ocorrem e um manual de montagem de cada experiência, buscando facilitar o processo de ensino-aprendizagem da física. Pois, sendo acessível, o mesmo poderá ser utilizado por professores e estudantes, para realização dos experimentos e demonstrações em sala de aula, que podem facilitar a visualização dos conceitos de óptica geométrica, juntamente possibilitando a associação entre os temas e sua presença em nosso cotidiano.

Para o desenvolvimento, este trabalho foi classificado como uma pesquisa exploratória, pois segundo Gil (2002), estas pesquisas têm como objetivo aprimorar idéias, descobrir intuições e proporcionar maior familiaridade com o problema, buscando torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. A partir desta classificação, o trabalho foi desenvolvido na E.E.E.M. Albatroz, onde em um primeiro momento, foi realizada, revisão bibliográfica em livros didáticos de física (BONJORNO, 1998; CHIQUETTO, 2000; LUZ; ÁLVAREZ, 2000; PIETROCOLA, 2016.), acerca de o que é a óptica geométrica e a ondulatória, seus conceitos, como a reflexão, refração, difração, propagação retilínea da luz, a independência dos feixes de luz e a reversibilidade do trajeto da luz.

Em seguida, pensando no desenvolvimento dos materiais concretos para demonstrar os princípios da óptica geométrica e ondulatória estudados anteriormente, desenvolveram-se pesquisas de experiências, para serem testadas, que fossem simples e feitas com materiais simples e de baixo custo, como papelão, água, papel alumínio, espelhos, entre outros. Após isso, foi necessário produzir explicações dos fenômenos que ocorrem em cada experiência previamente testada, para isso foram consultados livros didáticos de Física (BONJORNO, 1998; CHIQUETTO, 2000; LUZ; ÁLVAREZ, 2000; PIETROCOLA, 2016.), os quais apresentaram os conceitos necessários para as explicações. A partir dos testes, também foi possível analisar quais experiências e materiais podem ser incluídos no conjunto de experiências que serão disponibilizadas no site, futuramente.

Depois de nos familiarizarmos com os conceitos-chave da óptica geométrica, escolhemos os seguintes experimentos para testar: Reflexão total em um jato d'água, Câmara escura, Disco de Newton, Combustão no isopor, Feixe de luz curvo, Projetor de holograma 3d, Pirâmide holográfica, Reflexão em espelhos, Caleidoscópio, Espectroscópio e Câmara escura em sala de aula. Após os testes, obteve-se os seguintes resultados:

Reflexão total em um jato d'água: Este experimento mostra a curvatura do laser na água, onde é o princípio de reflexão total que proporciona a funcionalidade deste fenômeno. Foi utilizada uma garrafa plástica, água, um material que pudesse perfurar a garrafa (estilete, caneta, …) e um laser. Além de ser um experimento simples, ele funciona satisfatoriamente e, usando o princípio da reflexão total, pode-se observar que a luz se move no mesmo caminho da água sem ser desviada para a atmosfera.

Câmara escura: Ela é constituída por uma caixa fechada, opaca e translúcida, com um pequeno orifício de um lado, para deixar entrar a luz, e uma superfície transparente e translúcida do outro lado, permitindo que a imagem projetada seja possível de ser observada do exterior (imagem 1). Nos testes, primeiro foi utilizado papel *color set* preto, fita, alfinetes e papel vegetal, mas a caixa era muito frágil e deixava entrar muita luz, dificultando a visualização da imagem projetada. Em seguida, a caixa foi recriada usando papelão, fita adesiva, papel preto, cola e papel vegetal, para dar mais estrutura à caixa e escurecê-la, buscando facilitar a visualização da imagem. O tamanho do buraco na caixa também foi verificado, onde chegamos a conclusão de que se o orifício da câmera for

muito pequeno, a imagem resultante poderá ser bastante nítida, mas com pouco brilho, e uma maneira de aumentar o brilho da imagem seria aumentar a largura do furo, mas isso afetará a nitidez da imagem. Além disso, para facilitar a visualização e aumentar a clareza da imagem projetada no papel vegetal, constatou-se a necessidade da utilização de um pano escuro para impedir a entrada de luz na caixa.

Imagem 1: Câmara escura.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Disco de Newton: Isaac Newton constatou que a luz branca é constituída por outras cores do espectro visível, que juntas formam a mesma. Para demonstrar isso, surge o disco de Newton. Ele é formado por um disco, que possui as cores primárias, e ao girá-lo em alta velocidade, é possível ver o disco se transformando em branco. Assim, nesta experiência, foi utilizado um CD, um objeto pontiagudo, para furar o CD e o papel, cola, folha de ofício, lápis de colorir, barbante e argolas de chaveiro. Ao testar, ela funcionou bem e foi capaz de mostrar a composição de cores proposta anteriormente.

Feixe de luz curvo: Um dos princípios da óptica geométrica evidencia que a luz percorre o espaço em linhas retas, num meio uniforme e transparente. Porém, se o meio pelo qual a luz se propaga não for homogêneo, a luz pode ser desviada, e isso pode ser comprovado com um experimento simples, usando um aquário, açúcar cristal, água e laser (imagem 2). Seguindo essa ideia, a curvatura da luz laser na água pôde ser testada e observada, após as 24 horas necessárias para que o líquido se transformasse em um meio heterogêneo, um feixe de laser foi apontado e pareceu estar se curvando, quando "deveria" seguir uma linha reta.

Imagem 2: Feixe de luz curvo.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Projetor de holograma 3d: Este experimento usa uma caixa totalmente escura e acrílico para projetar imagens, criando a ilusão de que estas imagens estão em algum lugar diferente do que realmente estão, como um holograma (imagem 3). Para o primeiro teste, foi utilizada uma capa de CD (acrílico), papelão e cola. Este teste ocorreu conforme planejado, então reproduzimos o projetor em escala maior, no entanto, já que a capa do CD estava bastante arranhada, desta vez utilizando papelão, cola, tinta spray e uma placa de vidro para melhorar a qualidade da imagem projetada. Todavia, a experiência funciona bem da forma mais simples e em menor escala.

Imagem 3: Projetor de holograma 3d.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Pirâmide holográfica: Este projetor geralmente é colocado em cima da tela de um smartphone, e mostra uma imagem que 'sai' da tela, como um holograma. Ao testar esse experimento, primeiro foram utilizadas capas de CD, papel milimetrado, um estilete e cola quente, mas a cola não tinha força suficiente para manter a estrutura da pirâmide. Em seguida, usou-se pastas de plástico, papel milimetrado, tesoura e fita adesiva, mas o plástico e a fita adesiva não forneceram estrutura suficiente para manter a pirâmide equilibrada. Tentamos usar cola quente para dar mais estrutura ao plástico, mas não funcionou. Por fim, nossa última tentativa utilizou embalagens plásticas, que não apresentavam a estrutura necessária. Portanto, esta experiência falhou.

Caleidoscópio: O caleidoscópio é um instrumento óptico formado, geralmente, por um pequeno tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido, que, através do reflexo da luz exterior em pequenos espelhos, apresentam, a cada movimento, combinações variadas. Por ser feito, primordialmente com espelhos de um tamanho específico, o caleidoscópio pode ser uma experiência inacessível, pois, conseguir estes materiais é mais trabalhoso. Assim, este caleidoscópio (imagem 4), foi desenvolvido com réguas escolares, fita, papel vegetal, papel *color set* preto e pequenas miçangas coloridas.

Imagem 4: Caleidoscópio.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Espectroscópio: O espectroscópio permite o estudo da luz através da sua decomposição em diferentes comprimentos de onda (imagem 5). Sendo montado com materiais simples: caixa de papelão, CD ou DVD, tesoura, fita e papel preto, é possível, a partir desta experiência, abordar conceitos como a decomposição da luz branca, a difração da luz e os diferentes tipos de rede de difração. Por fim, a funcionalidade deste experimento pôde ser testada em uma primeira tentativa, onde foi possível ver que a mesma cumpre totalmente o que propõe.

Imagem 5: Espectroscópio.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Câmara escura em sala de aula: Neste experimento, replicamos os princípios da câmara escura em grande escala usando uma sala de aula. Primeiro, fechamos todas as janelas para bloquear a luz. Para isso utilizamos papel alumínio, fita isolante e papel kraft. Depois, com as janelas fechadas, foi feito um furo do tamanho de uma moeda no centro, que deve ser ajustado conforme o tamanho da sala, para permitir a entrada de luz. Depois, pudemos projetar e visualizar as árvores que existem fora da escola, onde o experimento foi realizado (imagem 6).

Imagem 6: Câmara escura em sala de aula.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Decomposição da luz: O principal objetivo deste experimento foi decompor a luz branca e mostrar que ela consiste em várias cores. Para isso, usamos água, um pequeno espelho, uma lanterna, que pode ser a do celular, e uma bandeja funda. O experimento funcionou conforme sugerido e, quando se aponta uma lanterna para o espelho, pode-se ver diferentes cores projetadas na parede, ou em alguma outra superfície (imagem 7).

Imagem 7: Decomposição da luz.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir dos testes, que a maioria dos experimentos estudados e testados funcionam satisfatoriamente, atingindo seus objetivos e ao mesmo tempo auxiliando na compreensão dos conceitos de óptica geométrica estudados paralelamente. Além disso, esses testes e resultados também nos permitiram ver quais experiências podem ser incluídas no site que pretendemos desenvolver, para disponibilizar as informações detalhadas a respeito de cada experimento.

O objetivo, daqui para frente, é elaborar este conjunto de materiais disponibilizados em um site, para fácil acesso daqueles que desejarem, com foco em educadores de física. Atualmente, o trabalho segue com os estudos de ondulatória e desenvolvimento de experiências do tema, buscando ampliar o acervo de experiências para outras áreas da física. Assim, estes experimentos terão a capacidade de ser importantes ferramentas nas aulas de física, que buscam facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes, através da visualização de conceitos. Além disso, a página da Internet, que está em elaboração, incluirá explicações sobre o que acontece em cada fenômeno, os princípios que aparecem e guias de montagem de cada experiência, buscando auxiliar os professores(as) que utilizarão esse material em suas aulas. Por conseguinte, espera-se também, que os alunos possam compreender melhor o mundo em que vivem, e sejam capazes de desenvolver um maior interesse pela ciência e pelo conhecimento. Ademais, tem-se ainda a pretensão de ampliar o trabalho para outras áreas da física, como a mecânica, a termodinâmica, o eletromagnetismo, entre outros.

REFERÊNCIAS

BONADIMAN, H.; NONENMACHER, S.E.B. **O gostar e o aprender no ensino de física: uma proposta metodológica**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. v. 24, n. 2: p. 194-223, ago., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/1087>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BONJORNO, J.R. [et al.]. **Temas de física: termologia, óptica geométrica, ondulatória**. 2° ed. São Paulo: FTD, 1998.

CHIQUETTO, M.J. **Física: ensino médio.** 1° ed. São Paulo: Scipione, 2000.

FROTA, M.E.S.; SALES, E.C.N.S.; **A Importância dos Materiais Didáticos como facilitadores no processo Ensino-Aprendizagem de Física.** Martinópole – CE. Fevereiro/2019. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/article/view/166#:~:text=Al%C3%A9m%20de%20colaborar%20na%20reflex%C3%A3o,dele%20em%20repassar%20seus%20conte%C3%BAdos>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4° ed. São Paulo : Atlas, 2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

LUZ, A.M.R.; ÁLVARES, B.A. **Física: volume 2.** 1° ed. São Paulo: Scipione, 2000.

PIETROCOLA, M. [et al.]. **Física em contextos, 2: ensino médio.** 1° ed. São Paulo: Editora do Brasil: 2016.

SILVA, J.M.A. **As dificuldades enfrentadas por estudantes do ensino médio na aprendizagem da física**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59212>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CAPÍTULO 3

MEMORIAL DA EDUCAÇÃO: LEVANTAMENTO DOCUMENTAL E HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DE BELÉM DO PARÁ

Data de aceite: 03/06/2024

Joaquina Ianca Miranda
Universidade Federal do Pará - UFPA
http://lattes.cnpq.br/2630702666978240

Alberto Damasceno
Universidade Federal do Pará - UFPA
http://lattes.cnpq.br/6324178073896482

RESUMO: O trabalho é resultado de um projeto de Extensão realizado na Universidade Federal do Pará e trata da História de Instituições Educativas do Pará. Esta iniciativa foi baseada na ação interdisciplinar entre Arquitetura, História e Educação, com vistas ao atendimento de uma demanda histórico-social com as comunidades escolares, especialmente da Educação Básica, a falta de conhecimento sobre a história de patrimônios históricos educativos, em especial, os prédios escolares. O objetivo geral foi levantar documentações disponíveis sobre a história de prédios escolares paraenses e, a partir desta documentação, explanar sobre a história destas instituições educativas. Desta forma, foi possível desenvolver brevemente a história de escolas que fazem parte da história paraense até os tempos atuais e que conservam elementos de sua arquitetura original, sendo elas: Colégio Estadual Paes de Carvalho, Colégio Gentil Bittencourt; Instituto Lauro Sodré e Instituto de Educação do Estado do Pará. Como procedimento metodológico realizamos um levantamento documental sobre a história das referidas instituições educativas, no Arquivo Público do Estado, no Setor de Obras Raras da Biblioteca do Estado e nas Hemerotecas Digitais da Biblioteca Arthur Vianna e Biblioteca Nacional. Que subsidiou a produção dos textos sobre a história desta instituição. Concluímos que a pesquisa colabora para o fortalecimento da proteção e valorização desses patrimônios.

PALAVRAS-CHAVE: História das Instituições Educativas Paraense. Instituto Lauro Sodré. Colégio Estadual Paes de Carvalho. Colégio Gentil Bittencourt. Instituto de Educação do Estado do Pará.

ABSTRACT: This work is the result of an Extension project carried out at the Federal University of Pará and deals with the History of Educational Institutions in Pará. This initiative was based on interdisciplinary action between Architecture, History, and Education, aiming to meet a historical-social demand within school communities, especially in Basic Education, due to the

lack of knowledge about the history of educational heritage, particularly school buildings. The general objective was to gather available documentation on the history of Pará school buildings and, based on this documentation, to discuss the history of these educational institutions. Thus, it was possible to briefly develop the history of schools that are part of Paraense history up to the present day and that preserve elements of their original architecture, namely: Paes de Carvalho State School, Gentil Bittencourt School; Lauro Sodré Institute, and the State Institute of Education of Pará. As a methodological procedure, we carried out a documentary survey on the history of these educational institutions, at the Public Archive of the State, in the Rare Works Section of the State Library, and in the Digital Newspaper Libraries of the Arthur Vianna Library and the National Library, which supported the production of texts on the history of these institutions. We conclude that the research contributes to strengthening the protection and valorization of these heritages.
KEYWORDS: History of Paraense Educational Institutions. Lauro Sodré Institute. Paes de Carvalho State School. Gentil Bittencourt School. State Institute of Education of Pará.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi resultado de um projeto de extensão financiado pela Universidade Federal do Pará, que buscou promover a divulgação e comunicação de informações referentes à história de instituições educativas do Pará. Esta iniciativa extensionista se fundamentou na ação interdisciplinar entre Arquitetura, História e Educação, com vistas ao atendimento de uma demanda junto às comunidades escolares, especialmente da Educação Básica, e a discussão sobre o patrimônio histórico visando a conservação da memória educacional e arquitetônica do estado.

Nossa intenção foi possibilitar a integração da Universidade, particularmente da equipe do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), com comunidades e instituições educacionais, produzindo e divulgando informações que pudessem contribuir para o conhecimento da história de instituições educacionais e de seus espaços arquitetônicos pela comunidade, com o escopo de estimular e fortalecer a proteção desses patrimônios, viabilizando uma relação integradora e transformadora entre a universidade e sociedade.

Tendo em mente que a Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988, compreende a definição de patrimônio como sendo os direitos culturais, os bens materiais e imateriais. É notável que, por vezes, as escolas públicas são apresentadas em total abandono e são vítimas de vandalismo e depredação por parte do alunado, que ainda não tem a consciência de que a escola se constitui um patrimônio público e histórico que deve ser preservado por todos os cidadãos, e, por vezes, esses alunos não se reconhecem nesse papel, por não terem desenvolvido uma consciência cívica. De acordo com Silva (2018, p. 132) “entende-se que as relações de identidade e pertencimento ao lugar são mescladas no processo de apropriação e territorialização do espaço”, esses processos são primordiais para a conservação do ambiente e patrimônio escolar, e conhecer a história deste espaço se constitui pilar para que ocorra essa conscientização.

LEVANTAMENTO DE FONTES DOCUMENTAIS PARA A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARAENSES

Nesta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico, documental e fotográfico acerca da temática da memória, arquitetura e história de escolas que fazem parte da história educacional paraense até os tempos atuais, e que conservam parte de sua arquitetura original, sendo elas: Colégio Estadual Paes de Carvalho, Colégio Gentil Bittencourt, Instituto de Educação do Estado do Pará e o Instituto Lauro Sodré. Além das bibliografias que tratam da história destas instituições, foi primordial a identificação de fontes documentais que tratassem da sua história.

Desta forma, durante a realização do Projeto "Memorial da educação: história e arquitetura escolar em Belém", de agosto de 2021 a agosto de 2022, foi realizada a coleta de documentos históricos sobre as instituições escolares delimitadas, no Arquivo Público do Estado, no Setor de Obras Raras da Biblioteca Arthur Vianna e nas Hemerotecas Digitais da Biblioteca Arthur Vianna e Biblioteca Nacional.

Em relação a história do Colégio Estadual Paes de Carvalho, foram encontrados: a lei n. 97, de 28 de junho de 1841, que integra a Coleção das leis da Província do Grão-Pará 1839-1889, no Arquivo Público do Estado do Pará; o decreto nº 959 de 09 de Fevereiro de 1901, disponível no Arquivo Público do Pará na seção de actos e decisões de Belém, que tratou da renomeação em homenagem a Paes de Carvalho; o decreto nº 4.244 de 09 de Abril de 1942, da Coleção de Leis e Decretos do Estado do Pará do Arquivo Público do Pará, na qual a instituição recebeu sua última e atual denominação Colégio Estadual Paes de Carvalho; e o relatório sobre a Instrução Pública do Estado do Pará: Relatório de 1890 de José Veríssimo, disponível na biblioteca Arthur Vianna.

Os documentos que tratavam da história do Colégio Estadual Gentil Bittencourt, foram: a mensagem sobre a administração do Dr. Lauro Sodré, disponível na Hemeroteca da Biblioteca Nacional, e que explana sobre a reforma do prédio da instituição, explorando seus detalhes arquitetônicos e mencionando sua história; o decreto nº 414 de Fevereiro de 1897 da Coleção de Leis e Decretos do Estado do Pará do Arquivo Público do Pará, que renomeou o Colégio do Amparo como Instituto Gentil Bittencourt; a lei nº 86 de Fevereiro de 1893, que Autorizou o Governador do Estado a mandar levantar as edificações necessárias para a remoção do Colégio do Amparo da Coleção de Leis e Decretos do Estado do Pará, Arquivo Público do Pará; a mensagem dirigida em 7 de setembro de 1905 ao Palácio do Governo do Estado, disponível na Hemeroteca da Biblioteca Nacional, que trata da reforma do prédio e seus responsáveis; o relatório da Instrução Pública do Estado do Pará: Relatório de 1890 de José Veríssimo; e a monografia sobre o Instituto Gentil Bittencourt: o esboço histórico, de Arthur Vianna, que está disponível no setor de Obras Raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna.

Em relação ao Instituto de Educação do Estado do Pará, as seguintes fontes foram identificadas: o relatório da Instrução Pública do Estado do Pará: Relatório de 1890 de José Veríssimo; a lei n. 669 13 de abril de 1871 da Coleção das leis da Província do Grão-Pará de 1839-1889 do Arquivo Público do Estado do Pará, que cria a instituição; a lei n. 757 de 19 de dezembro de 1872 da Colleção das leis da Província do Grão-Pará de 1839-1889 do Arquivo Público do Estado do Pará; o decreto nº 29 de 04 de Fevereiro de 1890 da Coleção de Leis e Decretos do Estado do Pará do Arquivo Público do Pará, que recria a Escola Normal; e a mensagem dirigida pelo Senr. Governador Dr. Lauro Sodré para o Congresso do Estado do Pará em 1º de Fevereiro de 1893, disponível na Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

No que tange a história do Instituto Lauro Sodré, mapeamos as seguintes fonte documentos: a monographia do Instituto Lauro Sodré de 1904, disponível no setor de obras raras da Biblioteca Arthur Vianna; fotografias no Album de Belém: 15 de novembro de 1902. Paris: P. Renouard, 1902 e no Álbum do Estado do Pará de 1901 a 1909, disponíveis na hemeroteca da biblioteca Arthur Vianna; o relatório de Instrução Pública do Estado do Pará: Relatório 1890 de José Veríssimo; o decreto 7566/1909 de implantação, instituído por meio do decreto 9070 em 25 de outubro de 1911, que regulamentou as escolas de artífices, disponível na biblioteca Arthur Vianna; o decreto nº 414 de 1º de fevereiro de 1897, que renomeou o instituto e a lei nº 660 de 31 de Outubro de 1870, de criação, disponíveis na Coleção de Leis e Decretos do Estado do Pará do Arquivo Público do Pará.

BREVE HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARAENSES

De Recolhimento de Educandas à Colégio Gentil Bittencourt

Esta instituição educativa têm seus primórdios ainda no período colonial. Fundada em 10 de Junho de 1804 pelo Frei D. Manoel de Almeida Carvalho, sob nomeação de “Recolhimento de Educandas” e mantido por doações e um parco rendimento para o aluguel da casa, passou a receber auxílio governamental, embora irrisório, apenas no período imperial, sendo instituído por assembleia legislativa nas despesas governamentais apenas em 1839 (VIANNA, 1906). “Durante o século XIX, o Recolhimento das Educandas conheceu várias reformas propostas por homens públicos à frente do governo da província paraense” (NETO, 2015, p. 99), dentre elas a do governo do presidente da província Dr. João Antonio de Miranda, em que os recolhimentos foram transferidos para uma casa maior e teve seu primeiro regulamento, baixado pela portaria de 30 de Maio de 1840 (VIANNA, 1906; NETO, 2015).

Em 1851, através de ato legislativo, na presidência de Fausto Augusto de Aguiar, o governo passa a ter total responsabilidade pela manutenção do asilo, e o renomeia “Collegio de Nossa Senhora do Amparo”, tendo por fim o recolhimento e educação de meninas órfãs (VIANNA, 1906).

De acordo com Pinheiro, Alves e Costa (2018, p. 356), esta instituição educativa era composta por

> [...] meninas pobres e/ou órfãs, brancas, pardas, mestiças e caboclas e oriundas de diferentes regiões do Pará. O foco era acolher meninas tidas como desvalidas, mas também era permitida a entrada de certo número de internas que não fossem órfãs. As meninas que ali residiam vivenciavam uma rotina rígida, fortemente vigiada pelos empregados do estabelecimento, composta de estudos e tarefas, que evitava que estas ficassem ociosas. Tal organização pedagógica era considerada um meio para a formação de boas mães e esposas, tornando-se, assim, um caminho para que as moças tivessem um destino moralmente aceitável, em oposição, a uma vida moralmente desregrada.

A história desse colégio é marcada por precariedades e parcas reformas governamentais, pois

> Com o augmento progressivo do número de educandas, a situação aggravou-se de modo lastimavel e constituiu um thema obrigado dos relatorios dos administradores aos presidentes e d'estes á assembléa provincial. A assumpto perdurou por longos annos antes que o governo de decidisse a construir um edificio proprio para o collegio (VIANNA, 1906).

Esta fala de fato resume o processo que a instituição passou até ser remanejada para edifício próprio. Transitou por diversas alocações impróprias e reformas que pouco melhoraram as condições estruturais e de qualidade de ensino, permanecendo nos discursos e relatórios provinciais e republicanos como demanda necessária (VIANNA, 1906), tanto no império como na década inicial da primeira república (COSTA; FRAIHA, 2020).

Durante o período provincial, chegou a ser adquirido um prédio em construção para sua alocação, tendo o Governo adaptado e concluído o mesmo para esta instituição de ensino em 1867, o que sanou os problemas físicos por um tempo curto, sendo o mesmo, novamente, objeto de consecutivas reformas que pouco sanaram os problemas do colégio (VIANNA, 1906).

Com o início da república, José Veríssimo sumarizou o estado desta instituição:

> fosse dos que se contentam com o nome e não indaga até que ponto as instituições servem ao seu destino, não hesitaria em dizer que não sei si há no Brasil, ao menos nos Estados, uma semelhante: um estabelecimento que gratuitamente asyla, instrue e educa, dotando mesmo algumas, mais de duzentas órfãs indigentes. É sem duvida bello e glorioso para nós. Mas quão longe está aparência da realidade! [...] mas não instrue, nem sobretudo as educa. Não seria exagero dizer que em rigor limita-se a hospedal-as. (VERÍSSIMO, 1891, p. 168-169).

Foi através da Lei nº 86 de Fevereiro de 1893, primeiros anos no regime republicano, que o Estado foi autorizado a mandar levantar as edificações necessárias para a remoção do Colégio para prédio próprio. No entanto, as obras só foram iniciadas em 21 de Abril de

1894 e perdurou até finais da década de 90 com a promessa de que "[...] com as condições de esthetica que deve apresentar, será um dos [edifícios] mais bellos da capital" (PARÁ, 1897a, p. 30).

Neste período é renomeado "Instituto Gentil Bittencourt", através do Decreto nº 414 de 1º de Fevereiro de 1897. De acordo com este documento, esta homenagem foi prestada pela importância política desta figura pública que serviria de exemplo para a educação física do povo, pois, essas homenagens na nomeação ou renomeação de instituições públicas se justificavam na"[...] gratidão publica pelos relevantes serviços que prestaram e pelo critério patriotico que revelaram [...]" (PARÁ, 1897b).

Têm seu prédio inaugurado apenas em 1906, após um período conturbado de reformas que levaram mais de uma década. Ainda em 1893, teve sua planta projetada e confeccionada pelo engenheiro civil Victor Maria da Silva, no entanto, inicia as obras em 1894, sob responsabilidade do engenheiro Bento Miranda e do arquiteto José de Castro Figueiredo, que foram suspensas em 1896, por ordem do então governador Paes de Carvalho, alegando falta de verbas para tal construção (VIANNA, 1906).

Em 1903, o governador Augusto Montenegro retomou as obras sob o projeto de construção do Dr. Octaviano Pinto e do arquiteto Victor Dérbes, que rescindiu o contrato e teve proposta substituída pela do Dr. Filinto Santoro (PARÁ, 1905), arquiteto italiano que a concluiu em 1906, ano de sua inauguração, sob a fiscalização do engenheiro Dr. Lucas de Barros (VIANNA, 1906). Desde então, o prédio se localiza na atual Av. Magalhães Barata, nº 137, do Bairro de Nazaré, num monumental edifício que permanece com as suas características arquitetónicas, mesmo depois de ter passado por reformas mais atuais. Continua funcionando como instituição educativa, embora, em 1972 tenha deixado de ser exclusivo para mulheres e passado a ser misto, atualmente é denominado Colégio Gentil Bittencourt.

De Lyceu Paraense a Colégio Estadual Paes de Carvalho

Instituição de ensino marcada pela formação de ilustres figuras públicas paraenses (GASPAR; BORGES; CHAQUIAM, 2010; OLIVEIRA, 2015), como Lauro Sodré, Justo Chermont e Gaspar Viana, teve sua história iniciada ainda no período imperial e segue até os tempos atuais. Instituído pela Lei n. 97, de 28 de junho de 1841, que trata da Instrução Pública Primária e Secundária da Província do Grão-Pará, a qual sancionou, sob autoridade do então governante Bernardino Antônio da Silva, que:

> Art. 8º. A Instrução Secundária será ensinada em Lycêos e compreenderá dois cursos, um de Humanidades e outro de Comércio. [...]
>
> Art. 11º. Haverá um só Lycêo que terá a sua sede na Capital, com denominação de Lycêo Paraense e permanecerá enquanto for conveniente.

Iniciou, então, como primeira instituição pública de ensino secundário no Pará, sob a denominação de "Lycêo Paraense". Seu nome foi alterado conforme os marcos regulatórios, projetos educacionais e contextos políticos em que se encontrava, no entanto, permanece até a contemporaneidade como Instituição Educativa sob a nomenclatura Colégio Estadual Paes de Carvalho.

Em relação a sua instalação predial,

> as primeiras instalações do Liceu Paraense foram na antiga avenida Independência, no prédio de no 26, do Largo do Palácio, atual praça D. Pedro II, posteriormente transferido para a Travessa do Passinho, hoje, Campus Sales, depois a Rua Nova de Santana, atual Manoel Barata e, por volta de 1862, passaria para o Convento do Carmo e, finalmente, após trinta anos de sua criação, em 1871 ficou instalado em edifício próprio, no Largo do Quartel, onde hoje é Praça Saldanha Marinho (GASPAR; BORGES; CHAQUIAM, 2010, p. 151).

Enquanto Liceu Paraense e ainda sem prédio próprio, foi equiparado ao Colégio Pedro II e ocupou o lugar de "colégio padrão" do cenário paraense da época, sendo referência tanto na qualidade do ensino como na afirmação de sua tradição no contexto local e nacional (OLIVEIRA, 2015).

Sob a denominação de Colégio Paraense, que é modificada em 1855 e assim permanece até os meses iniciais de 1901 (GASPAR; BORGES; CHAQUIAM, 2010) é instalada, em 1971, em prédio próprio e definitivo, no qual permanece até o presente. Este marco foi de fundamental importância para a instituição, pois a mesma "passou a gozar de diversas reformas que atendiam diretamente aos alunos e o credenciamento da instituição como ascensão da instrução dos paraenses" (GASPAR; BORGES; CHAQUIAM, 2010, p. 154).

No entanto, encontramos no relatório de José Veríssimo um breve retrato da situação em que este prédio estava no final do período imperial:

> as paredes cobertas de pinturas infames, de escriptos indecentes, de desenho immoraes, e o desrespeito traduzindo-se por todos os modos em vaias e assuadas, em actos de grosseria, os alumnos não cumprimentarem siquer os lentes e superiores de chapeó na cabeça e cigarro na boca, certamente faria de nós o mais triste e deshonroso conceito. Não era possível que um regimen que se inaugurava com um intuito regenerador como o republicano, deixasse por mais tempo continuar n'esse estado o estabelecimento principal de instrucção publica do Estado (VERÍSSIMO, 1890, p. 135-136).

Logo, com a implantação da República no Estado do Pará e sobre o governo de Augusto Montenegro, o Colégio Paraense precisou passar por modificações e reformas que foram coroadas com a renomeação da instituição para "Gymnasio Paes de Carvalho" através Decreto nº 959 de 09 de Fevereiro de 1901. Nome que homenagiou o médico e ex-governador republicano do Estado e fez referência ao Colégio D. Pedro I, que havia sido renomeado para Ginásio Nacional, perpetuando a relação de equiparação entre essas instituições educativas. Iniciava-se um período de nova inculcação de valores e novo projeto educacional para esta instituição (ARAÚJO; ROCHA, 2016).

Neste recorte temporal, esta instituição foi o lócus de formação da elite paraense e teve um período de ascensão e visibilidade (GASPAR; BORGES; CHAQUIAM, 2010), embora fosse marcada pelas relações estreitas com a política da época e "falta de sincronia, no que se refere a implantação de reformas, entre o estabelecimento de ensino modelo e o estabelecimento de ensino da capital paraense", que refletia em atrasos na educação do Estado (ARAÚJO; ROCHA, 2016, p. 69).

Em decorrência da Revolução de 1930 e a ascensão do governo de Vargas, uma nova transformação no ensino foi necessária e sua denominação foi alterada novamente para marcar esta quebra com o modelo educacional do período anterior, passando a ser chamado de "Ginásio Paraense". As reformas educacionais para esta instituição evidenciaram aspectos elitistas, centralizadores e conservadores que caracterizavam o novo regime, mas manteve por 09 de Abril de 1942, pelo decreto nº 4.244, recebe sua última e atual denominação Colégio Estadual Paes de Carvalho (CEPC) objetivo a educação para a elite sob os pressupostos da cultura geral, humanista e científica que acompanhava as transformações no ensino secundário de âmbito nacional em equiparação ao Colégio Pedro II (SILVA; CASTRO, 2021).

No dia e reinstaura, então, a homenagem à figura pública José Paes de Carvalho. Durante toda sua história, a instituição acompanhou "[...] a realidade educacional brasileira até mesmo durante o período de expansão do ensino secundário, compreendido entre as décadas de 1940 e 1960" (SILVA; CASTRO, 2021, p. 18).

Com seus mais de 180 anos de história, seu prédio foi totalmente reconstruído em 1967, mas ainda guarda linhas arquitetônicas do prédio original (GASPAR; BORGES; CHAQUIAM, 2010). A reforma mais recente é de 2019 e ainda mantém em sua essência o estilo neoclássico com predominância de arcos e colunas do período imperial e se constitui símbolo do Patrimônio Cultural do Pará.

De Escola Normal a Instituto de Educação do Estado do Pará

Embora anunciada desde 1839 (JUNIOR, 2012), esta instituição foi fundada e passa a funcionar pela primeira vez em 1871, com a Lei n° 669 de 13 de abril do mesmo ano, sob o nome de Escola Normal, no governo de Joaquim Pires Portella, e extinta um ano depois pela lei nº 757, de 19 de dezembro de 1872, garantindo a continuidade apenas aos alunos já matriculados. Apresenta uma história marcada por extinção e recriação durante todo o período imperial.

De acordo com Júnior (2012, p. 12), após sua criação "[...] foi extinto logo no ano seguinte, recriado em 1874, anexado ao Liceu em 1885 [...]" e apenas com a ascensão da República ganha "[...] um prédio próprio em 1893, passando a ser prestigiada pelas autoridades e sofrendo significativo aumento nas matrículas, principalmente por parte das mulheres".

Segundo o Decreto nº 29 de 04 de Fevereiro de 1890, que recria a Escola Normal:

> [...] considerando que a preparação dos mestres acha-se reconhecida por toda parte como condição essencial de toda boa educação popular que a história da instrução considera incapaz todo o sistema de ensino publico, que não estabeleça pelo menos uma Escola Normal para a instrução de todos os mestres empregados, que ensine a ensinar e eduque o método de educar, - e como primeira medida do plano geral da reforma e reorganização do ensino publico d'este Estado, resolve decretar:
>
> Art. 1º - São criadas n'esta capital duas Escolas Normais para o ensino primário, sendo uma para professores e outra para professoras.

Sem prédio próprio, funcionava desde o período imperial, e assim segue no inicio da República, no interior do Liceu Paraense, instituição de ensino secundário do Pará, e no Colégio Nossa Senhora do Amparo, escola de acolhimento de meninas orfãs, havendo um desmembramento entre discentes do sexo masculino e feminino, ensinados separadamente nas respectivas escolas (LOBATO, 2010). De acordo com (p. 62):

> A trajetória histórica dos espaços físicos da escola se inicia desde "o rez do chão" quando a mensagem do general Barão de Maracajú (1883) denunciava a precariedade dos espaços de funcionamento da escola normal: "funcciona em uma sala ao rez do chão do edifício em que trabalha a assembleia provincial, o lyceo, **a escola normal**" (PARÁ, 1883, p. 98, grifos nossos). A expressão "rez do chão", que significa rente ao chão, utilizada pelo autor também demonstra que o funcionamento do curso normal nesse período, provavelmente era no andar térreo da Assembleia Provincial e se fazia de forma precária, sem prédio próprio ou estrutura específica.

Nos anos finais do período imperial, esta instituição foi anexa ao Liceu, com carência de materiais e em situação que, de acordo com Paulino Brito, equivalia a sua extinção (VERÍSSIMO, 1890). José Veríssimo (1890, p VIII), destaca em seu relatório a situação das instituições públicas em 1890, dentre elas a Escola Normal:

> O professorado desrespeitado nos seus direitos, esquecido nos seus deveres, pouco habilitado, a escola desorganizada, sem móveis nem material de ensino, inapta para executar qualquer programma, os estabelecimentos de ensino público em plena decadência material e moral, de modo a não soffrerem siquer comparação com o do ensino particular, os serviços administrativos em atraso, desorganizados, insufficientes, e viciados com copias de práticas menos regulares.

No entanto, com a ascensão da República, "a escola se tornava palco para o desenvolvimento e fortalecimento dos ideais republicanos, a modelagem de corpos e mentes para um ideal civilizatório e disciplinador, crucial para a hegemonia dos novos grupos sociais (JÚNIOR; SOUZA, 2015, p. 158)".

Neste período, as obras do prédio próprio desta instituição foram retomadas, nos fundos do Colégio de Nossa Senhora do Amparo, entregue em 1893 no governo de Lauro Sodré, em estilo neoclássico, e foi ampliado em 1903 na gestão de Augusto Montenegro (JÚNIOR, 2012). Sobre a entrega do prédio, Lauro Sodré declarou:

> Está concluído o edifício destinado à Escola Normal, que n'elle funccionará durante todo o ano corrente, ficando assim remediada uma urgente necessidade, reclamada pelo desenvolvimento dado a este utilíssimo estabelecimento de instrucção pública, pois não permitia a falta de espaço, que fossem inauguradas as escolas modelos, tão essenciais para a completa formação dos professores (PARÁ, 1893, p. 21).

Em relação a esta edificação, a mesma "[...] ainda se encontra em bom estado de conservação, onde atualmente funciona a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Pará (SEJDUH). Embora o prédio tenha passado por reformas ao longo dos anos, ainda assim, alguns elementos permanecem ainda hoje" (GUTIERRES, 2021, p. 74). No entanto, devido a alta demanda de matrículas, a Escola Normal foi transferida para o antigo prédio da edição do Jornal "A Província do Pará", próximo a praça Batista Campos e junto a Praça da República e ao Teatro da Paz (JÚNIOR, 2012). Segundo Lobato (2010), no segundo período republicano, em 28 de agosto de 1946 com a assinatura do Decreto n° 515, o nome da instituição sofreu alteração para Instituto Paraense de Educação, e em 24 de janeiro de 1947, após decreto N° 736, a escola muda definitivamente de nome para Instituto de Educação do Pará. Atualmente, a escola mantém o estilo neoclássico de seu prédio, embora seu interior já tenha sido muito alterado, é denominado Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP).

De Instituto Paraense de Educandos Artífices a Instituto Lauro Sodré

O embrião de um instituto de ensino teórico e prático na capital da Província do Grão Pará surgiu ainda no Império como idealização do Dr. João Alfredo Correa de Oliveira, presidente da província entre os anos de 1870 e 1871. A autorização para executar a recomendação foi concedida na gestão sucessora, administrada pelo Dr. Abel Graça, e que "apesar dos esforços empregados pelo presidente o instituto só pode funcionar em 1872, adquirindo-se para tal fim uma chácara do Comendador Pimenta Bueno, situada na Estrada de Nazareth" (Belém, 1902). O Instituto Paraense de Educandos Artífices, criado para conferir educação teórica e prática para meninos em situação de extrema pobreza, realizou inicialmente aulas primárias de letras e rudimentos em geometria prática, além do ensino profissional em marcenaria, carpintaria, funilaria, ferraria e serralheria e, anos depois, aulas de música e desenho.

A instituição destacava-se pela receita das oficinas que cobriam as despesas e geravam saldo para o governo. Em 30 de março de 1872, o governo baixava a portaria que regulamentava a instituição, regimento que passou por sucessivas alterações para adaptar-se aos obstáculos que a administração enfrentava. Como primeiro empecilho, havia a instalação do prédio que, embora estivesse bem situado, não tinha condições para conter o número crescente de educandos e oferecer o ensino técnico a que estava destinado. Como o estabelecimento em 1890 não oferecia boa organização técnica e pedagógica e tão pouco atendia às exigências de ordem doméstica e higiênica, o governador do Estado "nomeou uma comissão para organizar as bases de uma nova reforma" (Belém, 1902).

Segundo o Diretor da Instrução José Veríssimo, o local não cumpria mais com a sua finalidade, na medida que, tal como estava, o Instituto fazia “como dizem os franceses, duplo emprego, sem perfeitamente corresponder a nenhum deles. Nem é um estabelecimento industrial, nem uma escola.” (VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 153). No entanto, a instituição se encontrava em seu ápice de desenvolvimento, a tal ponto de ser denominada de “Pequena Paris”, devido à sua exitosa produtividade.

Nesse contexto pela Lei nº 90, de 17 de março de 1893, foi autorizado o governo a rever o regulamento do Instituto, reformá-lo e a mandar construir um prédio que atendesse a capacidade de 300 alunos. Pelo decreto de 27 de março de 1894, o governo reformou o instituto, ampliando os estudos teóricos e profissionais, e em seguida, iniciaram-se as obras do novo edifício, localizado no Marco da Légua, na então Avenida Tito Franco, hoje denominada de Avenida Almirante Barroso. No governo de Paes de Carvalho, por meio do decreto nº 414, de 01 de fevereiro de 1897, o Instituto Paraense de Educandos Artífices passa a se chamar Instituto Lauro Sodré em homenagem ao seu antecessor. As obras foram concluídas em 1899, quando o instituto passou a funcionar no novo local, no governo de Paes de Carvalho.

O novo edifício possuía 93 metros de frente por 88 metros de largura e dois andares. No pavimento térreo, encontravam-se as salas de aulas, os pátios de recreação, o refeitório, a enfermaria e a copa/cozinha. Já no pavimento superior, localizavam-se os dormitórios dos alunos e da inspeção, a rouparia, a residência do diretor e a biblioteca. Os espaçosos recreios amplos e divididos por faixa etária e possuíam equipamentos para realização de atividade física e higienização.

A localização dos pátios em torno do Prédio principal tinha a finalidade de proporcionar ventilação e iluminação para o interior das instalações através dos numerosos janelões de vidro e madeira em torno de toda edificação e otimizado pelo alto pé-direito de aproximadamente 6 metros de altura. Além de novas instalações, o Instituto passou a oferecer o ensino agrícola, a partir do Decreto 726 de 12 de julho de 1899, e possuiu seu Regimento alterado pelo então governador Augusto Montenegro, justificando-se na economia para o tesouro e em vantagens para o ensino, a partir do Decreto 986 de 26 de março de 1901.

O instituto instruiu o ensino primário acompanhado da formação para ofícios como carpina, ferreiro, caldeireiro, sapateiro, estucador e pintor de casas, tipógrafo, impressor, encadernador, litógrafo, ouvires, funileiro e alfaiate. Tudo o que era produzido na instituição era utilizado pelos alunos ou vendido ao governo para ser utilizado em outras instituições, fato que fez com que o Instituto Lauro Sodré ganhasse destaque entre outras tantas instituições.

A construção do edifício para funcionamento do Instituto Lauro Sodré ocorreu durante o auge das construções escolares no Pará e no apogeu econômico da borracha na região. Desta forma, recebeu alto investimento para tornar-se uma instituição de ensino

a partir da ideologia republicana. A arquitetura do novo prédio tornou-se o produto de inúmeras demandas por espaço apropriado para atender à crescente quantidade de alunos, assegurando as devidas prescrições sanitárias e condições para ensino teórico e prático aos educandos e materializou a ideologia positivista e higienista republicana. Atualmente, o prédio faz parte do conjunto arquitetônico do Tribunal de Justiça do Estado do Pará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada como parte do projeto de extensão financiado pela Universidade Federal do Pará é uma contribuição significativa para a preservação da história e do patrimônio educacional no estado. A identificação e coleta de fontes documentais foi um passo fundamental para reconstruir a história das instituições educativas paraenses. O acesso a documentos históricos, leis, decretos e relatórios permitiu uma compreensão mais profunda da trajetória dessas escolas ao longo do tempo.

A história das instituições educativas paraenses reflete não apenas a evolução do ensino na região, mas também os desafios enfrentados ao longo dos séculos. A documentação marca as transformações passadas por estas instituições, refletindo os contextos políticos, sociais e econômicos de cada época, seja na renomeação de uma instituição ou em suas reformas e até mesmo sua própria criação.

O Recolhimento de Educandas, por exemplo, fundado em 1804, foi o embrião de uma trajetória marcada por precariedades e desafios estruturais, em que as fontes de sua história marcam a transição desta instituição para o Colégio Gentil Bittencourt, décadas de reformas e mudanças. Mudanças que são refletidas não apenas em nomenclaturas, mas em ideais que imanavam da sociedade e que entremeavam os muros de intuições que atravessaram séculos de mudanças sociais, políticas e econômicas, que se adaptaram até a contemporaneidade.

Em suma, essas instituições desempenharam um papel fundamental na formação da sociedade paraense e deixaram um legado duradouro no campo da educação, cruciais na construção da identidade educacional paraense. Suas histórias refletem não apenas a evolução do sistema de ensino, mas também os valores e ideais que permearam a sociedade paraense ao longo dos anos. Ao fornecer informações sobre a origem e evolução dessas instituições, a pesquisa visa fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade em relação a esses ambientes educacionais. Compreendemos que, o conhecimento da história das instituições educacionais é essencial para promover a conservação desses patrimônios.

REFERÊNCIAS

ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: VITAR, Ana; ZIBAS, Dagmar; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. (Org.). **Gestão de inovações no ensino médio:** Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

ARAÚJO, I. H. T. F.; ROCHA, G. O. R.. De "nocivo à educação geral" à "templo do saber": as transformações no gymnasio paes de carvalho na primeira república. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 69, p. 52-75, 2016.

AZEVEDO, C. B.; AMORIM H. S.; SANTOS, R. M. Princípios Higienistas e a Escola para a república: Um estudo sobre os grupos escolares do Rio Grande do Norte. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, nº 73 - jan./jun. 2017.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. **Escola da ordem e do progresso:** grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

BENCOSTTA, M. L.; ERMEL, T. F. Escola graduada e arquitetura escolar no Paraná e Rio Grande do Sul. **Revista História da Educação**, 2019, v. 23: e83527

BELÉM. Intendente Municipal (1898-1911: A. J. de Lemos). **Album de Belém**: 15 de novembro de 1902. Paris: P. Renouard, 1902. 104 p. il.

CASTRO, J. M; REGATTIERI, M (orgs.). **Interação escola-família:** subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

COSTA, L. T.; FRAIHA, S. M. Colégio Gentil Bittencourt: histórias em perspectivas de um potente museu de educação, em Belém do Pará, Amazônia, Brasil Colégio Gentil Bittencourt. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Vol. 9, nº17, Jan./ Jul. de 2020.

COSTA, R. C. F. **"Nós, os educandos artífices paraenses"**: perfil e trajetória dos aprendizes do Instituto Paraense de Educandos Artífices (1872-1905). Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal no Pará (UFPA), Belém, 2021.

CURY, C. R. J. **Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação**. Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010. Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2009.

FRANÇA, M. P. S. G.. S. A. **José Veríssimo (1857-1916) e a educação brasileira republicana:** Raízes da renovação escolar conservadora. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Fortaleza, 2004.

GASPAR, E. S.; BORGES, G. F. L.; CHAQUIAM, M. liceu Paraense: berço cultural na amazônia. **Revista Traços**, v. 12, n. 25, p. 149-169, 2010.

GUTIERRES, D. V. G. **A Escola Normal do Pará na perspectiva da cultura escolar (1890-1926)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, 2021.

JÚNIOR, R. W. T. **Um viveiro de mestres:** a Escola Normal e a cidade de Belém do Pará em tempos de modernização (1890-1920). Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

JUNIOR, R. W. T; SOUZA, F. G. P. A escola diante da cidade: representações utilizadas pela escola normal de Belém do Pará (1890-1920) como mecanismo de legitimação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 62, p. 157-166, 2015.

LOBATO, V. S. **O Instituto Estadual de Educação do Pará-IEEP na memória de alunas e professoras (1940-1970).** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, 2010.

MOACYR, P. **A instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1850-1887.** v. 2. Reformas do Ensino. São Paulo: Nacional, 1937. (Série 5. Brasiliana, v. 87).

NETO, J. M. Ba. O cotidiano mais do que perfeito: instrução e sociabilidades femininas sob vigília no recolhimento das educandas (Belém-Grão-Pará, 1840). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 62, p. 98-120, 2015.

OLIVEIRA, B. F. Colégio Estadual Paes de Carvalho: registros sobre a presença negra na educação escolar paraense (1931-1942). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 62, p. 198-209, 2015.

PARÁ. Álbum de Belém. Belém, 1902. Disponível em: https://get.google.com/albumarchive/112026740277773983639/album/af1qipmugwh43vdgq_swzzgm2_hmke7cbyyiligljwn5/af1qipp0f2eh8vsuxva0roqkl5dyhjhcfmkuh5vpffq0?source=pwa

PARÁ. **Decreto nº 29 de 04 de Fevereiro de 1890.** Coleção de Leis e Decretos do Estado do Pará, Arquivo Público do Pará.

PARÁ. **Lei n. 97, de 28 de junho de 1841.** Collecção das leis da Província do Grão-Pará 1839-1889. Arquivo Público do Estado do Pará.

PARÁ. **Lei n. 757 de 19 de dezembro de 1872.** Colleção das leis da Província do Grão-Pará. 1839-1889. Arquivo Público do Estado do Pará.

PARÁ. **Mensagem dirigida pelo Senr. Governador Dr. Lauro Sodré para o Congresso do Estado do Pará em 1º de Fevereiro de 1893**. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

PARÁ. **Lei n. 97, de 28 de junho de 1841**. Coleção das leis da Província do Grão-Pará 1839-1889. Arquivo Público do Estado do Pará.

PARÁ. **Administração do Dr. Lauro Sodré.** Pará: Diario Official, 1897a. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

PARÁ. **Decreto nº 414 de Fevereiro de 1897**. 1897b. Coleção de Leis e Decretos do Estado do Pará, Arquivo Público do Pará.

PARÁ. **Lei nº 86 de Fevereiro de 1893.** Auctorisa o Governador do Estado a mandar levantar as edificações necessárias para a remoção do Collegio do Amparo. Coleção de Leis e Decretos do Estado do Pará, Arquivo Público do Pará.

PARÁ. **Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1905 ao Palácio do Governo do Estado.** Pará: Diario Official, 1905. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

PARÁ. **Monographia do Instituto Lauro Sodré**. Belém: Imprensa Official do Estado do Pará, 1904.

PARÁ. Álbum do Estado do Pará (1901-1909). Oito anos de governo. Mandado organizar pelo Dr. Augusto Montenegro, governador do estado. Paris: Choponet, 1908.

PINHEIRO, W. C.; ALVES, L. M. S. A.; COSTA, L. D. Assistência e educação da infância pobre nas instituições educativas do Pará nos séculos XIX e XX. **Revista Cocar**, v. 12, n. 24, p. 343-371, 2018.

SILVA, T. H. C; CASTRO, C. A. O ensino secundário no estado do Pará na Segunda República (1930-1945). **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

VERÍSSIMO, J. **A Instrução Pública do Estado do Pará:** Relatório de 1890. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Justo Chermont. Pará: Diretoria Geral de Instrucção Publica, Belém: Typ. De Tavares Cardoso, 1891.

VIANNA, A. **O Instituto Gentil Bittencourt:** o esboço histórico. Pará: Instituto Lauro Sodré, 1906. Obras Raras. Biblioteca Pública Arthur Vianna.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO MÉDICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Data de aceite: 03/06/2024

Claudia Christina Delgado Leite
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina, Pernambuco, Brasil

Graziele Brito de Sena
Graduanda em nutrição da Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina, Pernambuco, Brasil

Andrea Marques Sotero
Docente da Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina, Pernambuco, Brasil

Cristhiane Maria Bazílio de Omena Messias
Docente do Programa de Pós-Graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina, Pernambuco, Brasil

RESUMO: As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina trazem à luz a utilização de metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência, a fim de promover uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, pautada em princípios éticos. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo realizar um mapeamento da produção científica que aborde as diversas metodologias ativas de ensino aprendizado, aplicadas na educação médica brasileira. Definiu-se, como base de dados para pesquisa a *Brasil Scientific Eletronic Library* (*Scielo*). Os descritores elencados para pesquisa foram “educação médica”, “metodologias ativas”, “estratégias de ensino”; não sendo limitados os idiomas ou ano de publicação, sendo encontrados artigos de 2010 a 2024. Foram incluídas produções textuais em forma de artigo na integra. O levantamento bibliográfico incluiu 20 artigos, que incluíam a descrição, aplicação e análise de metodologia ativas aplicadas em cursos de medicina no Brasil. Observou-se a introdução de recursos como gameficação, aprendizado baseado em equipes, aprendizado baseado em casos e telemedicina, além da aprendizagem baseada em problemas, já bem reconhecida no ensino médico, chamando atenção para novas metodologias ativas que podem favorecer trabalhar, no processo formativo, além de competências técnicas, também

competências comportamentais. Foi observado, nesses estudos, uma satisfação maior dos discentes, quando submetidos às metodologias ativas, tendo ensino tradicional, também, o seu papel. A capacitação docente no contexto das metodologias ativas, é determinante para um bom aproveitamento do processo de ensino-aprendizado e adequação curricular, ainda que não exista um consenso em relação à efetividade de novas metodologias ativas específicas nessa área. Desse modo, verificamos a necessidade de mais pesquisas em relação à inovação do ensino médico por meio de metodologias ativas, para que possamos compreender melhor a contribuição de cada uma delas no processo formativo.
PALAVRAS-CHAVE: educação médica; aprendizado ativo; estratégias de ensino.

INTRODUÇÃO

Na área da saúde, têm-se apontado caminhos inovadores para a formação e capacitação de profissionais, de modo a instrumentalizá-los nos aspectos técnicos, éticos e políticos para a transformação de processos de trabalho arraigados em princípios fragmentados do cuidado, o que representa um grande desafio para as políticas públicas direcionadas ao SUS (MARINI et al., 2010).

O distanciamento das escolas médicas em relação às exigências sociais e a necessidade de maior qualidade por parte do profissional médico egresso foram utilizados como pretexto, em 1990, no Brasil, para a criação da Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM), a qual identificou deficiências no currículo convencional e no processo de graduação médica praticado no país. Por conta das problemáticas evidenciadas, durante o ano de 2001, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de Medicina, com o objetivo de formar profissionais que apresentem competências relacionadas à integralidade do cuidado prestado ao paciente, frente ao novo cenário tecnológico e ao desenvolvimento do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como preconiza a utilização de metodologias ativas de ensino, favorecendo o desenvolvimento de competências discentes necessárias para a melhoria da prática médica (BELFOR, 2018).

Nessas práticas pedagógicas inovadoras, o aprendizado é centrado no aluno, que num processo dialógico de construção coletiva e progressiva do conhecimento, desenvolve atividades em pequenos grupos, acompanhados pelo professor. Esse, nesse caso, desempenha o papel de facilitador na construção do conhecimento, ou seja, acompanha o trabalho do grupo, muito mais preocupado com o processo metacognitivo (NUNES, 2005).

Na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas. Essa estruturação é resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada (FERRAZ, 2010). Portanto, para agregar qualquer metodologia ativa à didática, é necessário um bom planejamento e preparo docente, para que a ferramenta elencada seja um recurso eficiente para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e das competências profissionais discentes necessárias para a boa prática médica.

A resolução n. 03 de 20/06/2014 do Ministério da Educação que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares (DNCs) para a graduação em medicina, orienta o processo de reformulação do ensino médico. O capítulo III dessa resolução que institui recomendações sobre os Conteúdos Curriculares e o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina chama atenção para o artigo 26, uma resolução estabelece que o curso deverá ser "centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo, com vistas à formação integral e adequada do estudante" (Brasil, 2014, p. 12). Portanto, orienta no artigo 29, que o curso deve "utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração entre os conteúdos, assegurando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão", bem como "promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular" (Brasil, 2014). Para tanto, devemos atentar que a relação professor-aluno também necessita de adequação, para que esse processo de introdução de metodologias ativas no curso de medicina contribua efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem. Buscamos, nesse estudo, identificar as ferramentas de ensino que estão sendo aplicadas ao curso de medicina, de forma sistematizada.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Segundo Bardin (1977), no momento inicial da pesquisa, deve ocorrer uma pré-análise, caracterizada pelo uso de palavras-chave para seleção de trabalhos (a serem submetidos à análise) que tenham como foco o tema pesquisado, seguido de análise do material coletado, tratamento das informações obtidas, inferência e interpretação. Inspirada nesse caminho metodológico, esta pesquisa bibliográfica, percorreu as seguintes etapas: 1- definição dos descritores e da base de dados; 2- Definição dos critérios de seleção; 3- Análise dos resumos; 4- Seleção dos artigos para leitura na integra; 5- Análise crítica dos artigos. De acordo com Gil (2002), a principal vantagem desse tipo de pesquisa, reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A busca e a seleção das produções, na base de dados, foram baseadas no método de Bardin (1977), considerando a pré-análise, a exploração do material coletado, o tratamento das informações obtidas, a inferência e a interpretação.

Tendo em mente que o nosso objeto de estudo são as metodologias de ensino utilizadas para o ensino médico no Brasil, definiu-se, como base de dados para pesquisa a *Brasil Scientific Eletronic Library* (*Scielo*). Os descritores elencados para pesquisa foram "educação médica", "metodologias ativas", "estratégias de ensino"; não sendo limitados os idiomas ou ano de publicação, sendo encontrados artigos de 2010 a 2024. Foram incluídas produções textuais em forma de artigo na integra. Após esse procedimento, foram identificados 51 artigos. Desses, 43 artigos se relacionavam com o tema escolhido.

Não foram encontrados artigos redundantes. Todos os artigos selecionados estavam disponibilizados na íntegra. Após essa seleção, foi realizada uma leitura dos resumos, que resultou na exclusão de 16 artigos. Nesse trabalho, a identificação das produções foi feita com base nos artigos que identificavam e avaliavam metodologias de estudo aplicadas no serviço, assim, após a leitura dos textos na integra foram excluídos 7 artigos, pois não descreviam a aplicabilidade das metodologias.Sendo selecionados, ao final, restaram 20 trabalhos. Na etapa seguinte, os trabalhos selecionados, lidos na íntegra, foram fichados e submetidos à categorização, inferências e interpretações.

	Scielo
Resultados de busca	51
Artigos excluídos por fator de exclusão	0
Artigos completos	51
Relação com o tema	43
Redundantes	0
Excluídos após leitura dos resumos	16
Excluídos após leitura do texto na integra	7
Total de artigos analisados	**20**

Tabela 1. Publicações elencadas para revisão, a partir da base de dados.

Fonte: Próprio autor (2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Incluímos no nosso estudo os trabalhos sem restrições de ano de publicação e observamos que os artigos selecionados, que apresentavam descrições de metodologias ativas que utilizavam, deram-se a partir de 2010. Estudos anteriores tendiam mais a discutir a importância de introdução das metodologias ativas no ensino médico, sem descrever sistematização e experiencias com instrumentos de ensino. Esse achado condiz com o período em que as discussões a respeito da atualização e modernização do ensino médico tornaram-se mais relevantes, culminou na resolução n. 03 de 20/06/2014 do Ministério da Educação que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares (DNCs) para a graduação em medicina que orientou o processo de reformulação do ensino médico. Mas para a implementação de novas práticas é necessário que docentes, discentes e instituições de ensino estejam abertos a discutir e disponibilizar novas reflexões, novas posturas e capacitação.

Caldas (2013), tratando do ensino médico na área de reumatologia, traz alguns questionamentos relevantes para o ensino da medicina de um modo geral, sobre: Qual seria a melhor maneira de abordar seu conteúdo? Existem técnicas mais apropriadas para a retenção do conhecimento? E afirma que certamente não existe uma única resposta correta

para esses questionamentos, mas diversas abordagens têm sido tentadas para melhorar o rendimento dos graduandos de Medicina, especialmente a utilização de metodologias ativas de aprendizado. Ferraz (2010), traz como ponto de reflexão, que o educador pode ter expectativas e diretrizes para o processo de ensino que não são oficialmente declaradas, portanto subjetivas, mas que farão parte do processo de avaliação da aprendizagem. Para que esse processo seja potencializado, os objetivos educacionais precisam estar bem definidos, assim os discentes sabem exatamente o que é esperado deles durante e após o processo de ensino., favorecendo que atinjam o desenvolvimento almejado.

Caldas (2013) apresentou uma experiência de um projeto pedagógico estruturado em metodologias ativas de ensino, na reumatologia, trazendo uma abordagem descritiva da abordagem baseada em problemas (ABP), utilizando laboratórios de habilidades para ensinar técnicas de exame físico e treinar procedimentos, além do treinamento em habilidades de comunicação, bem como de avaliações realizadas de maneira contínua (formativa), permitindo corrigir as ações dos alunos. Sendo o desenvolvimento de habilidades e competências para a boa pratica médica o grande destaque desse tipo de abordagem. O Exame clínico objetivo estruturado (OSCE) é sistematizado e utilizado regularmente para avaliar as habilidades dos alunos, incluindo habilidades necessárias para abordar o sistema musculoesquelético de forma mais apropriada. Este, porém, não é o único instrumento empregado, sendo que avaliações em ambiente real, nos moldes de caso longo e Mini exercício clínico avaliativo (Mini-CEx), são rotineiramente usadas nos ambulatórios, enriquecendo o processo de ensino-aprendizado da prática médica.

Apesar de Aprendizado baseado em Problemas (ABP) ter sido a metodologia mais utilizada entre os estudos, Lima et al (2019), traz uma abordagem disruptiva no seu relato de experiencia, tendo aplicado ABP em cenários diversos, como sessões tutoriais, atividades em laboratórios, apresentações científicas e o uso de filmes. Além disto, foram utilizados recursos lúdicos e a ferramenta MOODLE no campus virtual. O autor afirma que a experiência vivenciada com a utilização de variadas formas de metodologias de ensinagem, tem permitido “romper” com o tradicional, isto é, tem levado o discente a desenvolver habilidades, competências e construção dos saberes. Relata ainda que estas novas alternativas de ensino permite uma interação mais ampla entre a relação discente-docente e o fez refletir e avançar no processo avaliativo, que tem sido realizado de forma ampla e processual. Costa et al (2021), também traz um relato de experiencia com uma visão positiva sobre a ABP, tendo plicado um questionário aos estudantes, avaliou eu a estratégia teve boa aceitação, e foi definida como estimulante e integradora da teoria/prática no ensino médico.

Dieal et al (2023), traz um relato de experiencia. A adoção de novas metodologias ativas em substituição à ABP em alguns momentos apresenta vantagens estratégicas. A Aprendizagem Baseada em Casos (CBL), também é discutida pelo autor, podendo ser mais motivadora e mais efetiva para desenvolver habilidades de raciocínio clínico nas séries

pré-internato. A Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE), mais estruturada que a ABP, pode ajudar na adaptação dos ingressantes à primeira série e facilitar a realização de metodologias ativas num contexto de escassez de docentes. A Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) como estratégia de avaliação dos alunos na disciplina Interação Ensino-Serviço na Comunidade (Iesc) no curso de Medicina, também é discutida por Cunha (2019), mostrando-se um método eficiente para avaliação, que se pauta na perspectiva da interação e processos colaborativos. O uso do recurso tecnológico como ferramenta despertou interesse entre os estudantes, minimizando a tensão que geralmente ocorre durante o processo da avaliação tradicional.

Dentro de uma universidade que trabalha ABP, Sanders et al (2019), traz um estudo transversal de 2016 a 2017, avaliando a eficácia do ensino baseado na evocação do conhecimento na disciplina de neuroanatomia, evidenciou que o aprendizado baseado em evocação tem um efeito maior na retenção de conhecimento a longo prazo. Sendo fácil de aplicar e econômica, favorecendo sua implementação em praticamente qualquer ambiente educacional.

Gamificação é um tema muito atual e elencado por diversos autores como sendo uma pratica com formato interativo e que pode favorecer o aprendizado em equipes. Pereira et al (2023), apresenta um game, idealizado pelos professores do curso, com o objetivo de despertar o interesse e a motivação dos acadêmicos de Medicina na utilização da tecnologia para estudar ECG. A análise mostrou aprovação nos aspectos relacionados à facilidade de uso percebida, à utilidade percebida, à atitude em direção ao uso e à intenção de uso. Evidenciou-se a premência de adaptação para dispositivos móveis com aperfeiçoamento nos elementos de gamificação, estética e acesso facilitado. Machado et al (2021), trouxe um jogo didático, jogado remotamente, como facilitador de estudo da disciplina de biofísica. Os alunos que participaram, relataram que a estratégia contribuiu para sua motivação e melhor desempenho na disciplina. Ainda Paiva et al (2019), fez uso da Estratégia Gameficação, realizando uma gincana composta de quatro fases de caráter competitivo. Ao aplicar um questionário avaliativo após a ação, observou satisfação dos alunos quanto à atividade, sendo unânime a afirmação de que a técnica utilizada facilita o aprendizado e contribuem para o trabalho em equipe, uma porcentagem de 6,25% preferiram adesão às práticas de metodologia tradicional.

Ainda tratando de gameficação, Oliveira (2021), realizou um estudo comparativo da percepção e desempenho de estudantes em relação ao uso das ferramentas on-line Socrative® e Kahoot!® na disciplina de Urologia. Apesar de ambas as ferramentas e a estratégia em si de gameficação ser bem avaliada, o Socrative® em relação à satisfação dos graduandos.

Maia et al (2018), trabalha Estratégia Adaptada de Feedback Voltado para Ambulatórios de Graduação. Criou um manual para uso de feedback estruturado com base nos resultados de grupos focais que verificaram a percepção dos alunos do internato de

Medicina sobre um tema. O feedback é um aspecto muito relevante a ser trabalhado na formação acadêmica, Os alunos compreendem o que é feedback e o vivenciam por meio das metodologias ativas de ensino. Reconhecem sua importância para o aprendizado, mas se queixam da baixa frequência desse instrumento. Sobre como gostariam de receber o feedback e as virtudes inerentes aos docentes e discentes para o sucesso do mesmo, notou-se o alinhamento de suas ideias com o que diz a literatura. E nos faz refletir sobre a necessidade de ação formativa docente, em relação ao feedback.

Henriques et al (2021), avaliou a utilidade da metodologia FourCorners no ensino de doenças infecciosas na Universidade de São Paulo. Essa estratégia, pouco conhecida, foi implementada da seguinte maneira: 1. preparação: os estudantes recebem material de estudo para análise prévia; 2. preparação da sala: cada um dos quatro cantos recebe cartelas com os casos clínicos escolhidos; 3. divisão de tarefas: as tarefas são divididas entre os estudantes; 4. atividade: os estudantes leem e discutem cada um dos casos propostos com mínima interferência do moderador; 5. finalização: discussão final com todos os participantes liderados pelo moderador. A duração de toda a tarefa varia de duas horas e meia a três horas. Observou-se, com essa estratégia, uma melhora do envolvimento do aluno com o processo de aprendizagem, sendo eficiente para compreender um conteúdo teórico extenso em um tempo de discussão relativamente curto.

Almino (2014), descreve a experiência do uso da telemedicina no processo de ensino-aprendizagem em Pediatria. Os resultados evidenciaram a teleconferência como recurso para a consolidação de metodologias ativas do processo de ensino-aprendizagem, com protagonismo dos estudantes em sua formação acadêmica, como um instrumento importante na integração ensino-serviço e como tecnologia inovadora para a problematização pedagógica de práticas clínicas.

Técnicas de ensino-aprendizado habitualmente utilizadas em diversos níveis de ensino, podem ter seu valor no ensino médico quando bem aplicadas e com objetivos educacionais bem definidos, como é discutido por Carvalho (2023), em sua revisão integrativa, a respeito da aplicabilidade da avaliação com consulta como estratégia de ensino em cursos de Medicina. O autor acredita que a avaliação com consulta é muito pertinente ao ensino médico, uma vez que contribui para a formação de profissionais com alta capacidade de questionamento e argumentação embasada, preparados para rotinas de estudo e educação permanentes e que entendam que há constante evolução do conhecimento na área médica.

As metodologias ativas estimulam o estudo constante, a independência e a responsabilidade, possibilitam a integração das dimensões biopsicossociais, preparam para o trabalho em equipe e aproximam os alunos dos usuários e da equipe. No entanto, nem todos estão preparados para isso; algumas vezes, sentem-se perdidos em busca de conhecimentos, além de apresentarem dificuldades quanto a sua inserção na equipe de saúde. A construção de novos modelos de aprendizagem requer constante empenho, visando o seu aperfeiçoamento.

Barreiros et al (2020), realizou uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso comparativo mediante o uso de formulário sociodemográfico, entrevista individual semiestruturada e diário de campo. Relata em seu estudo, os efeitos positivos de um curso de formação no uso de dinâmicas ativas de ensino e ações para o ensino ativo no processo de preceptoria, para preceptores de Medicina de Família e Comunidade. Os preceptores que fizeram o curso demonstraram maior conhecimento e uso de utilização de estratégias didáticas de aprendizagem, especificamente dinâmicas ativas de ensino-aprendizagem e ações para o ensino ativo.

CONCLUSÕES

Podemos observar que as metodologias citadas nos estudos podem se tornar importantes ferramentas para a didática docente, com muitas possibilidades para desenvolver habilidades e competências que se esperam pela normativa da BNCC do ensino médico, principalmente quando se considera o atual cenário com abertura de muitas faculdades de medicina, trazendo à realidade que a disponibilidade dos cenários de prática, proporcionalmente à quantidade de estudantes que estão sendo formados por semestre, dado que as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina versam sobre utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência, afim de promover uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, pautada em princípios éticos.

É importante refletir sobre a formação docente para a realidade atual, necessitando de uma formação continuada em relação à didática de ensino médico e metodologias ativas, profissionalizando-se como como docente, podendo, assim, aplicar as metodologias de ensino de maneira mais assertiva, propiciando ao aluno uma maior segurança e aproveitamento da prática, com ganhos inclusive no processo avaliativo, com a possibilidade de ser processual, amplo e reflexivo. Foi observado, nesses estudos, uma satisfação maior dos discentes, quando submetidos às metodologias ativas, tendo ensino tradicional, também, o seu papel.

Segundo Paulo Freire, “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Criar significados entre o conteúdo escolar e a vida real é um dos aspectos que possivelmente possibilitará o aumento do engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. O conteúdo precisa ter um sentido prático, precisa ter um valor e extrapolar os muros da sala de aula (GOMES, 2015).

A capacitação docente no contexto das metodologias ativas, é determinante para um bom aproveitamento do processo de ensino-aprendizado e adequação curricular, ainda que não exista um consenso em relação à efetividade de novas metodologias ativas

específicas nessa área. Desse modo, verificamos a necessidade de mais pesquisas em relação à inovação do ensino médico por meio de metodologias ativas, para que possamos compreender melhor a contribuição de cada uma delas no processo formativo.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA l 45 (3): e145, 2021.

BELFOR, Julyanne Andrade; SENA, Iuri Silva; SILVA, Dyone Karla Barbosa; LOPES, Bruno Rafael da Silva; JUNIOR, Mário Koga; SANTOS, Bráulio Érison França. **Competências pedagógicas docentes sob a percepção de alunos de medicina de universidade da Amazônia brasileira**. Ciência & Saúde Coletiva, 23(1):73-82, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BARREIROS, Bárbara Cristina; DIERCKS, Margarita Silva; BIFFI, Maríndia; FAJARDO, Ananyr Porto. **Estratégias Didáticas Ativas de Ensino-Aprendizagem para Preceptores de Medicina de Família e Comunidade no EURACT.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA 44 (3): e102; 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 20 de junho de 2014. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

CALDAS, Cezar Augusto Muniz; PAZ, Otávio Augusto Gomes; NEGRÃO, José Nazareno Cunha; CALDATO, Milena Coelho Fernandes. **A Reumatologia em um Curso de Medicina com Aprendizagem Baseada em Problemas.** Revista Brasileira de Educação Médica, 587 37 (4): 584 – 590, 2013

CARVALHO, Guilherme Amando; ESTEVES Roberto Zonato. **Aplicabilidade da avaliação com consulta como estratégia de ensino em cursos de Medicina.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA l 47 (1): e9, 2023.

COSTA, José Roberto Bittencourt; ROMANO, Valéria Ferreira; COSTA, Rosane Rodrigues. **Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem: a Visão de Estudantes de Medicina sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA. 35 (1) : 13-19; 2011.

FERRAZ, Ana Paula C.M; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais.** Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431. 2010.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. S. et al. C**ultura Digital na Escola: Habilidades, experiências e novas práticas; da série: Professor criativo: Construindo Cenários de Aprendizagem.** 1 ed. Recife: Pipa Comunicação, 2015

HENRIQUES, Bárbara Labella; ALMEIDA, Maria Claudia Stockler; GRYSCHEK, Ronaldo Cesar Borges; SILVA, Vivian Avelino. **Four Corners: uma estratégia educacional para o ensino de infectologia para estudantes de Medicina.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA l 45 (3): e142, 2021.

LIMA, Artur Dias; SILVA, Marcos da Costa; RIBEIRO, Lidia Cristina Villela et al. **Avaliação, Ensinagem e Metodologias Ativas: uma Experiência Vivenciada no Componente Curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA 43 (2) : 216-224; 2019.

MACHADO, Mariana; MAIA, Eva Rita Ribeiro Medeiro; MAGALHÃES, Alessandra Alvesda Silva; CORDEIRO, Isabelle Bezerra. **Elaboração de um jogo didático de biofísica como ferramenta de aprendizado e motivação para acadêmicosdo curso de medicina.** Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 43, e20210101, 2021.

MAIA, Israel Leitão; KUBRUSLY. Marcos; OLIVEIRA, Monica Cordeiro Ximenes et al. **Estratégia Adaptada de Feedback Voltado para Ambulatórios de Graduação.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA 42 (4): 29-36; 2018.

MARIN, Maria José Sanches; LIMA, Edna Flor Guimarães; PAVIOTTI, Ana Beatriz et al. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA 34 (1): 13 – 20; 2010.

NUNES, Cassia R. R.; NUNES, Amauri P. **Aportes teóricos da Ação Comunicativa de Habermas para as Metodologias Ativas de Aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 29, n. 2, p. 179-184. 2005.

PAIVA. José Hícaro Hellano Gonçalves Lima; BARROS, Levi Coelho Maia; CUNHA, Samuel Frota et al. **O Uso da Estratégia Gameficação na Educação Médica.** EVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA 43 (1): 147-156; 2019.

PEREIRA, Larissa Acioli. LEÃO, Lisley Lylás dos Santos; DERMEVAL, Diego; COELHO, Jorge Artur Peçanha de Miranda. **ECG Tutor: desenvolvimento e avaliação de um sistema tutor inteligente gamificado para ensino de eletrocardiograma**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA l 47 (2): e080, 2023.

SANDERS, Lia Lira; Olivier; PONTE, Randal Pompeu; JÚNIOR, Antônio Brazil Viana et al. **Ensino Baseado na Evocação do Conhecimento em Aulas de Neuroanatomia.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA 43 (4): 92-98; 2019.

CAPÍTULO 5

NOVO (OU MENOS) ENSINO MÉDIO? – EM PAUTA A POLÍTICA DE FOMENTO AO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

Data de aceite: 03/06/2024

Ana Laura Dias de Souza
Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD)

Anna Karolina de Freitas Silva
Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD

Maria Alice de Miranda Aranda
Maria Alice de Miranda Aranda. Orientadora. Docente (PPGEdu/FAED/UFGD)

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar a contribuição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), instituída pela Lei n. 13.415/2017 no que concerne universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio, conforme disposto na meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE) do Mato Grosso do Sul, bem como no apoio aos demais entes federados para oferecerem educação em tempo integral, meta 6 do PNE e PEE/MS. A análise de documentos e dados relacionados a PFEMTI neste trabalho demonstra que o incentivo financeiro desta Política de Fomento tem contribuído para a expansão de matrículas no ensino médio de tempo integral, todavia, esta dinâmica de matrículas não vem corroborando na universalização desta etapa de ensino, de forma a atender a meta 3 no PNE e PEE/MS, mas, paradoxalmente, para reduzi-las, principalmente no período noturno, ampliando, desse modo, as desigualdades escolares dentro da própria rede pública de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Políticas Educacionais; Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral.

INTRODUÇÃO

A controversa Lei do “Novo” Ensino Médio, primeira reforma educacional brasileira instituída inicialmente por uma Medida Provisória foi implementada com o discurso de sanar as dificuldades históricas apresentadas por esta etapa da educação básica. Ainda enquanto Projeto de Lei nº 6.840/2016 se justificava a necessidade de

“[...]readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola [...]” (BRASIL, 2016).

Não obstante todo o movimento de resistência que se criou neste período histórico recente, entre pesquisadores, estudantes secundaristas e entidades ligadas aos direitos educacionais a MP 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio-NEM, uma vez que as alterações trazidas por esta normativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/1996 referem-se a esta etapa do ensino.

Além das alterações na LDB, a Lei 13.415/2017 também instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), com o objetivo geral de apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação que aderirem à Política.

Os critérios emanados pelo Ministério da Educação (MEC) de operacionalização do Programa[1] de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral foram instituídos inicialmente pela Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 para atender as diretrizes da ainda Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Com a conversão da MP 746/2016 na Lei 13.415/2017, a Portaria 1.145 é revogada, e o PFEMTI passa a ser regido pela Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017 e posteriormente e a mais recente, a Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.

Estas Portarias trazem em seu preâmbulo quatro justificativas para a instituição do Programa, todas elas relacionadas ao cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, especificamente as metas de números 3, 6, 7 e 19 (BRASIL, 2017; BRASIL, 2019).

Conforme disposto na Lei nº 13.415/2017 a PFEMTI tem duração de dez anos a partir da adesão, considerando sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados. Próximo ao término deste período, este trabalho analisa a possível contribuição da PFEMTI no que concerne universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio (meta 3 do PNE) e no apoio aos entes federados para oferecerem educação em tempo integral (meta 6 do PNE), com destaque para o Estado de Mato Grosso do Sul, *lócus* desta pesquisa. Para o objetivo proposto analisa-se precipuamente às normativas da Política de Fomento, dados do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional, no período de 2012 a 2022 e do Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

1 A Lei 13.415/2017 refere-se a “Política” de Fomento, já as Portarias do MEC que a regulamentam referem-se a “Programa” de Fomento.

A POLÍTICA DENTRO DA POLÍTICA - FOMENTO À AMPLIAÇÃO DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL - PFEMTI

Toda controvérsia em torno das definições de políticas públicas para o ensino médio torna esta etapa da educação básica um campo fértil de disputa e debates necessários. Compreensível até que assim seja, em um país de enorme dívida social com a juventude, em que, há apenas 30 anos, atendia 3,7 milhões de matrículas no ensino médio passando a 7,9 milhões em 2022 e que, ainda assim, deixa de fora 2,3 milhões de jovens entre 15 a 17 anos, faixa etária ideal para a frequência nesta etapa de ensino (BRASIL, 2023).

Ou seja, no término do PNE 2014-2024, constata-se que o objetivo de universalização do acesso ao ensino médio em 2016, previsto na meta 3, não foi alcançado: em 2021 o indicador era de 95,3%. No estado de Mato Grosso do Sul, *lócus* desta pesquisa, que manteve o mesmo objetivo em seu Plano Estadual de Educação, o índice é de 91,9% (BRASIL, 2023).

Em relação à ampliação do acesso ao ensino médio, a situação é mais desafiadora. Percebe-se, conforme disponibilizado no gráfico 01, um decréscimo no percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o ensino médio, um índice que só vinha aumentando nas últimas décadas. Em 2021, 74,5% dos jovens desta faixa etária estavam matriculados na etapa ou já havia concluído a educação básica, número que era 10,5 p.p. inferior à meta de 85%, estabelecida no PNE para 2024. Em Mato Grosso do Sul, o índice é ainda menor, 69,8 % da população jovem do estado, entre 15 e 17 anos.

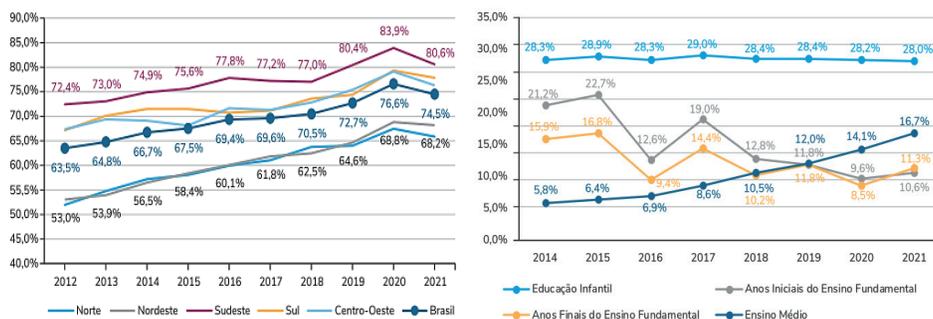



Gráfico 01 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica – Brasil – 2012-2021 e percentual de alunos em tempo integral por etapa de ensino no Brasil de 2014-2021

Fonte: Elaborado pela Dired/INEP com base em dados da PNAD-c/IBGE

Todavia, os dados do Censo Escolar também disponíveis no Gráfico revelam que, enquanto há a redução no total de matrículas para a etapa, o número de jovens matriculados no ensino médio em tempo integral quase dobrou nos últimos cinco anos.

Está prevista na meta 6 do Plano Nacional de Educação a ampliação da oferta da educação em tempo integral, visando oferecer atendimento a, pelo menos, 25% dos alunos dos estabelecimentos públicos de ensino da educação básica em, no mínimo, 50% das escolas públicas até o final da vigência do Plano. Entretanto, os dados de monitoramento do PNE mostram que o Brasil quase certamente não atingirá esta meta. Em 2022, esse percentual era de 18,2% dos alunos em jornada de ETI em 27% das escolas públicas (INEP, 2022).

A maioria dos estados brasileiros, na esteira do PNE, propõem em seus Planos Estaduais de Educação a mesma meta de escolas públicas que irão ofertar educação em tempo integral; cinco estados propõem índices menores (BA-25%; MA-10%; MG-30%; PE-38,5% e RO-20%) e quatro estados e o distrito federal, índices maiores, entre eles o Mato Grosso do Sul (MS-65%; PR-65%; RJ-80%; SC-65% e DF-60%).

Neste estado, em 2022, o índice de escolas públicas que ofertavam o tempo integral era de 34,8% e o percentual de alunos em jornada de ETI em toda educação básica era de 14,9%, especificamente na etapa do ensino médio o índice ficou em 17,4% do público-alvo, um aumento de 14.6 p.p. desde o início da vigência do PEE. No mesmo período, os anos finais do ensino fundamental tiveram aumento de apenas 3,4 p.p.; os anos iniciais do ensino fundamental um decréscimo de -7 p.p. e a educação infantil - 8,9 p.p. (INEP, 2022).

Assim, percebe-se a nível nacional e estadual que não houve, na execução das políticas públicas educacionais, uma articulação de esforços para se cumprir a meta 6 sobre ampliação da educação integral na educação básica como um todo, conforme previsto nos documentos, tanto que não há perspectiva para alcançá-la já no fim da vigência dos Planos. Todavia, constata-se uma nítida concentração de esforços em se aumentar o número de matrículas e escolas oferecendo a educação integral na etapa do ensino médio.

Este é sem dúvida um dos principais reflexos e pilares da Lei do “Novo” Ensino Médio - 13.415/2017, recordando que além das alterações curriculares, a Lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Aliás, conforme relembram Wathier e Cunha (2022, p. 2), na publicação da medida provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, as primeiras palavras eram “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. As alterações na LDB nº 9.394/1996, a flexibilização curricular, o ensino técnico e profissionalizante ficavam em um segundo plano, focando a MP em uma política de fomento à ampliação da jornada escolar para o ensino médio. Portanto, pode-se considerar que há uma política (ou Programa) dentro da política do Novo Ensino Médio e se percebe que ela vem surtindo efeito, ao menos no que ela se propõe a apoiar os entes federados para oferecerem educação em tempo integral, disposto na meta 6 do PNE, nesta etapa de ensino.

UM "CUSTO" PARA ALÉM DOS VALORES: A PFEMTI E SEU IMPACTO NO ACESSO DA JUVENTUDE AO ENSINO MÉDIO

Conforme disposto nas Portarias MEC nº 727/2017 e a mais recente, Portaria nº 2.116/2019 a adesão de cada ente federado ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral está condicionada à assinatura de um Termo de Compromisso e pensar as ações dessa implementação em cada estado ao longo dos últimos anos implica considerar três aspectos interligados: número de matrículas, as condições materiais das escolas e as alterações nas propostas pedagógicas (BRASIL, 2017; BRASIL, 2019).

De acordo com a Portaria MEC nº 727/2017, entre os critérios para serem consideradas elegíveis na PFEMTI, as escolas estaduais deveriam possuir um mínimo de 120 matrículas no primeiro ano do ensino médio; alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando o indicador socioeconômico desagregado por escola e contar com quatro dos seis itens determinados na infraestrutura física. Estes critérios (exceto o de alta vulnerabilidade socioeconômica) foram redimensionados na Portaria nº 2.116/2019, reduzindo-se o mínimo de matrículas em cada escola contemplada para 40 no primeiro ano do ensino médio e contar com pelo menos três dos seis itens de infraestrutura exigidos (BRASIL, 2017; BRASIL, 2019).

Tais mudanças revelam dois aspectos importantes da política em curso: o número mínimo de matrícula não condizia com as demandas de acesso das escolas públicas de tempo integral, bem como as condições estruturais das escolas também inviabilizavam a adesão ao Programa de Fomento que, a despeito do critério de vulnerabilidade social, exigia que as escolas contempladas já possuíssem uma infraestrutura adequada aos critérios do Programa.

De fato, os dados divulgados pelo Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio pelo Ministério da Educação, atualizados até 14 de dezembro de 2022, (MEC, 2022) revelam que o número de matrículas na etapa do ensino médio em tempo integral, conquanto tenham aumentado significativamente comparado aos anos anteriores, ainda ficou aquém das metas inicialmente almejadas no PFEMTI. Pela Portaria MEC nº 1.145/2016, intencionava-se atender 572 escolas, com máximo de 257.400 estudantes, todavia o número de matrículas no ensino médio de tempo integral efetivadas no ano de 2017 foram de apenas 89.672 (Gráfico 2). A partir da Portaria nº 727/2017 e na Portaria nº 2.116/2019 alterou-se os valores de matrículas de "máximo" para "mínimo", respectivamente 165.150 e posteriormente 40.000 matrículas em todo o país.

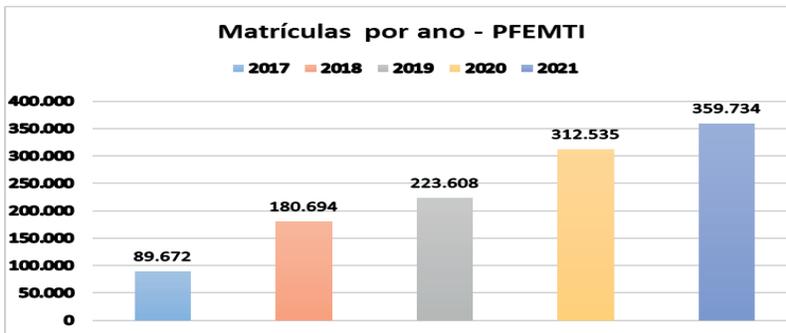



Gráfico 02 - Matrículas no Ensino Médio de Tempo Integral-EMTI (2017-2021)

Fonte: Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio – MEC/2022

Quanto ao financiamento, estabeleceu-se desde o início do Programa, pelas Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE (Resolução nº 07/2016; 16/2017 e 17/2020 e suas alterações) o valor de R$2.000 para cada nova matrícula gerada no ensino médio em tempo integral. Esse valor é transferido inicialmente com base na projeção de matrículas e ajustado de acordo com as matrículas efetivadas, conforme dados oficiais do censo escolar subsequente. Os recursos transferidos, de acordo com a Lei nº 13.415/2017 podem ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento da educação previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

Os dados do Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio trazem o montante dos valores repassados pelo Programa dispostos no Gráfico 3. Conforme informações do Ministério da Educação à época, os valores repassados no ano de 2016 corresponderam a antecipação do empenho para o repasse a fim de facilitar o início da implementação do Programa em 2017 (MEC, 2016).

Gráfico 03 - Valores repassados pelo Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral-PFEMTI(2016-2022)

Fonte: Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio – MEC/2022

Aprofundando a relação matrícula efetivada do Gráfico 2/valores repassados aos entes federados no Gráfico 3, analisa-se como, apesar do número de matrículas ser inferior às metas inicialmente projetadas, os valores repassados até o ano de 2020 foram expressivamente superiores àqueles estipulados pelas normativas do PFEMTI.

Em 2017, somado ao aporte inicial do MEC para o Programa no final de 2016, foram repassados R$7.865,55 por cada matrícula efetivada no ensino médio de tempo integral. Para efeitos de comparação, o montante corresponde quase ao triplo do valor anual mínimo nacional por aluno do FUNDEB, para o exercício de 2017, definido em R$2.875,07 pela Portaria Interministerial nº 8 de 26 de dezembro de 2016. Em 2018, quando deveria haver uma suposta dedução de valores correspondentes às matrículas não efetivadas, de acordo com os dados oficiais do Censo Escolar, o que se constata é que isto não só não ocorreu, como os valores continuaram inexplicavelmente superiores aos R$2.000 por matrícula, perpetuando-se essa situação até a transferência de valores em 2020, o primeiro ano da Pandemia de COVID-19 no Brasil.

Os valores repassados, entretanto, estavam condicionados a certas ações que alteravam a organização escolar. Recorda-se que, na Portaria MEC nº 727/2017, exigia-se que as escolas contempladas no PFEMTI, que atendessem aos anos finais do ensino fundamental, ao ensino noturno e a Educação de Jovens e Adultos-EJA, deveriam, em seu plano de trabalho apresentar uma estrutura de gestão dedicada especificamente ao EMTI, visando a conversão completa da unidade escolar ao ensino médio de tempo integral no final de três anos de implementação. Tal exigência foi retirada na Portaria nº 2.116/2019, mas levando-se em consideração que a Portaria nº 727/2017 vigorou por três anos e meio, e com base em pesquisas recentes, pode-se inferir que ela surtiu os efeitos então desejados.

Pesquisadores da Rede Escola Pública e Universidade (2023), por exemplo, analisaram que a causa principal da diminuição de matrículas no ensino médio, nos últimos anos, foi dada principalmente pelo fechamento de matrículas no período noturno: foram mais de 1 milhão e 800 mil matrículas a menos no país, uma redução de 60,54%. Por sua vez, a expansão das matrículas de tempo integral na etapa, cerca de 760 mil no período analisado na pesquisa, não foi suficiente para zerar a perda total de matrículas. Os dados isolados por estado revelam ainda que Mato Grosso do Sul foi o estado do Centro-Oeste com maior porcentagem de matrículas no ensino médio de tempo integral, (até então 9%), e o fechamento de vagas no período noturno ficou em 26,90%.

Importante ainda destacar que, na Portaria nº 727/2017 previa-se que as escolas indicadas pela Secretarias de Educação deveriam ter o aceite da comunidade escolar antes do envio do plano de implementação, entretanto, este artigo foi suprimido na Portaria nº 1.145/2019, aumentando o poder de coerção das SEEs sobre as escolas para adesão ao PFEMTI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados neste trabalho evidenciam que, embora o ingresso de estudantes no ensino médio de tempo integral tenha ficado até então aquém das projeções ambiciosas do PFEMTI, o incentivo financeiro com valores acima das metas pré-estabelecidas no próprio Programa nas primeiras Portarias do MEC surtiu efeitos consideráveis no fluxo de estudantes para o ensino médio de tempo integral nas Secretarias Estaduais de Educação, e vem contribuindo, ao menos nesta etapa de ensino, no cumprimento da meta 6 tanto do Plano Nacional de Educação como do Plano Estadual de Educação/MS 2014-2024.

Todavia, analisando os "custos" dessa expansão, para além do dinheiro transferido, percebe-se que a dinâmica de matrículas em tempo integral não vem corroborando na universalização desta etapa de ensino, de forma a atender à meta 3 do Plano Nacional e Estadual de Educação, mas para reduzi-las, principalmente no período noturno. Tem ficado fora desta Política, portanto, milhares de jovens que não podem frequentar uma escola de tempo integral, contribuindo desse modo, no aumento das desigualdades escolares dentro da própria rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Reforma do Ensino Médio, Lei no 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cciv. Acesso em: 16 de mai. de 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 6.840/2013. Relator: Deputado Wilson Filho. Brasília, DF: Câmara dos Deputados,[2013].Disponívelem:https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProosicao=602570. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. Diário oficial da união. Edição: 113, Seção: 1, Página: 9. Brasília, 2017. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/do1-2017-06-14-portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Diário oficial da união. Edição: 237, Seção: 1, Página: 28. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483. Acesso em: 10 jul. 2023.

INEP.INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação. Brasília: Inep, 2022.

INEP.INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 10 jul. 2023.

MEC. Ministério da Educação, 23 dez. 2016. MEC divulga lista final das unidades aprovadas no Programa de Escola em Tempo Integral. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/43471-mec-divulga-lista-final-das-unidades-aprovadas-no-programa-de-escola-em-tempo-integral. Acesso em 11 jun. 2023.

MEC. Ministério da Educação, 14 dez. 2022. Observatório UFAL - Painel de Monitoramento Ministério da Educação. Disponível em: https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br/painel. Acesso em 12 jun. 2023

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE / LEMADI-DG. Impacto da expansão do tempo integral sobre as matrículas de ensino médio nas redes estaduais de ensino no Brasil (2008-2020). [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 14 de abril de 2023. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas

WATHIER, V. P.; CUNHA, C. DA .. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. Educação & Realidade, v. 47, p. e119386, 2022.

CAPÍTULO 6

OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS ESCOLAS RURAIS NO MUNICIPIO DE PALMAS TOCANTINS

Data de aceite: 03/06/2024

Daniel Barbosa dos Santos
Mestre Em Educação profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional PPPGE -UFT-Palmas-TO. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Desigualdade Social -UFT. Membro do Fórum Estadual em Educação do Campo-TO
https://orcid.org/0000-0002-8664-985Xl

Juciley Silva Evangelista Freire
Doutora em Educação pela (UFG). Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins. Professora do Mestrado Profissional em Educação PPPGE/UFT. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED). Atua como pesquisadora no Programa Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT/MEC/Secadi - Trajetórias Escolares. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores nos seguintes temas: Políticas e Gestão da Educação; Organização do Trabalho Pedagógico; Educação e Trabalho; Educação, Pobreza e Desigualdade Social
https://orcid.org/0000-0002-5963-8709

RESUMO: A situação educacional das crianças pequenas que residem em área rural do município de Palmas, capital do Estado do Tocantins, com idade para frequentar a educação infantil, mostra-se um desafio à política de educação municipal. Neste artigo, procuramos conhecer como ocorre a oferta e qual a demanda da educação infantil e creche para as crianças pequenas e bebês que residem na área rural do município de Palmas. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória, de abordagem qualitativa e quantitativa, com levantamento de dados por meio da pesquisa bibliográfica e documental, recorrendo a informação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Escolar, Secretaria Municipal de Educação, assim também como aos autores do referencial teórico que dialogam com a temática em seus estudos. Os resultados do estudo apontam que esse processo de formação é desigual e insuficiente quando comparado ao acesso que crianças da mesma faixa etária residentes em área urbana têm a essa etapa da educação básica. O artigo lança luz sobre a oferta de educação infantil com ênfase no contexto rural, tomando como unidade de análise a comunidade de Buritirana no município de Palmas Tocantins.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional; Criança; Oferta da Educação infantil; Creche Rural.

EARLY EDUCATION OFFER FOR RURAL SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF PALMAS TOCANTINS

ABSTRACT: The educational situation of young children living in a rural area in the municipality of Palmas, capital of the State of Tocantins, who are old enough to attend early childhood education, presents a challenge to the municipal education policy. In this article, we seek to understand how the supply and demand for early childhood education and daycare for young children and babies living in the rural area of the municipality of Palmas occurs. This is an exploratory research, with a qualitative and quantitative approach, with data collection through bibliographic and documentary research, using information from the Brazilian Institute of Geography and Statistics, School Census, Municipal Department of Education, as well as to the authors of the theoretical framework who dialogue with the theme in their studies. The results of the study indicate that this training process is unequal and insufficient when compared to the access that children of the same age group living in urban areas have to this stage of basic education. The article sheds light on the provision of early childhood education with an emphasis on the rural context, taking the community of Buritirana in the municipality of Palmas Tocantins as the unit of analysis.
KEYWORDS: Educational Policy; Child; Early childhood education provision; Rural Nursery.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca problematizar a oferta da Educação Infantil na área rural do município de Palmas, capital do Estado do Tocantins, a partir da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional- PPPGE da Universidade Federal do Tocantins realizada em 2021, cujo principal objetivo é analisar a oferta de educação infantil para área rural, assim denominando está região como distrito de Buritirana no município de Palmas-TO.

Os dados preliminares consultados para definição desse objeto de estudo foram obtidos a partir da consulta às bases de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Censo Escolar disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2021.

O relatório do INEP apresenta que as crianças do campo ainda têm poucas oportunidades em ter os primeiros contatos com a educação institucionalizada por meio da educação infantil, na etapa creche, que é um direito já estabelecido por lei, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A questão que se coloca, portanto, é se as crianças que vivem na área rural de Palmas estão tendo seu direito garantido, se estão tendo acesso à Creche? Segundo os dados do INEP o Brasil tem 17.319 creches municipais na área rural.

Na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 2009 (Resolução CNE/CEB 05/2009), a problemática das crianças dos territórios rurais esteve presente. A Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil (DCNEI) publicado no diário oficial em 2009, afirma em seu artigo 8º que

> a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A educação como uma política pública permite visualizar a educação infantil como um direito social essencial para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. O problema que instiga o presente estudo é *qual a política de oferta de creche para os bebês e* crianças pequenas das áreas rurais do município de Palmas Tocantins? O objetivo geral é compreender o cenário da oferta da Educação infantil, na etapa creche, no contexto da educação do/no campo do município de Palmas -TO. Os objetivos específicos são: identificar a demanda de crianças de 0 a 3 anos de idade que não tem acesso a creche na área rural de Palmas; e caracterizar a oferta da educação infantil, etapa creche, na Comunidade Entre Rios, área rural de Palmas.

A pesquisa procura estudar a criança e seu processo histórico, entendendo-a como cidadão de direitos, conforme apregoado pelo Estatuto da Criança e Adolescente -ECA, no qual, as crianças independentemente de cor, raça e etnia, têm, entre outros, o direito à educação que oportunize a elas sua formação cognitiva, social, psico-motora e afetiva-emocional desde a mais tenra idade.

A pesquisa delimita-se em identificar a demanda e a oferta da educação em creche rural, pois observa-se na recente história do direito à educação no Brasil que as políticas educacionais para o meio rural ainda permanecem deficitárias. No século XXI muitas questões mudaram, principalmente quando se trata da educação infantil e o acesso a ela, construindo-se novas concepções de crianças e infância, e novos sentidos aos espaços educativos e sociais comunitários para a educação das crianças.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, a fim de levantar dados teóricos, mas também realizou-se contato com agente comunitários de saúde da comunidade Entre Rios e na unidade de saúde local; realizou-se pesquisas em site das secretarias municipais da educação e da saúde de Palmas, documentários, livros, teses e matéria publicada em site dos jornais de grande circulação do estado. Alguns documentos que dão base para o estudo são a LDB, decretos, resoluções que direcionam e asseguram a educação infantil.

Assim, tendo a perspectiva da oferta da educação infantil na área rural no município de Palmas-TO desperta aprofundar no assunto na garantia do direito das crianças de 0 a 3 anos de idade com acesso a creche. Desse modo, pensar essa modalidade do ensino dentro da logica da educação do campo, reafirma dentro do contexto escolar o quanto mexe com o desenvolvimento psicossocial da criança, permitindo a familiarização com a cultura local iniciando-se na creche. Nesse sentido, o estudo procura pontuar questões que relaciona a necessidade de buscar nos aportes legais e referencial teórico, algo que venha sustentar o entendimento de implantação de creches na áreas rurais.

A seguir iremos tratar da crianças como sujeito de direito, tendo prioridades dentro da política da educação no contexto rural. Pretende trazer a educação infantil com sua observações dentro da suas particularidades, que possa da visibilidade quanto ao atendimento das crianças do campo, garantindo o acesso elas a educação como direito. Nesse aspecto tem-se a creche infantil, nos faz ter uma olhar direcionado- se as crianças da área rural estão tendo acesso a creche no campo.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Falar da criança é dar uma volta no processo histórico da infância. A história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo que a "criança deveria ser" ou "ter" é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive, segundo adverte Priore (2010*).*

De acordo com Priore (2019, p. 79) há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado,

> Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. "Meúdos", "ingênuos", "infantes" são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança.

A história da criança brasileira é marcada por diversas questões sociais, com destaque às desigualdades sociais que afetam a vida das famílias mais pobres. Segundo Priore (2009, p. 93), na época da escravidão os pequeninos, filhos de senhores e escravos compartilham os mesmos espaços privados: a sala e as camarinhas. A partir dos sete anos, os primeiros iam estudar e os segundo trabalhar.

As crianças eram vistas de acordo com os interesses das classes sociais, ou seja, de um modo que tivessem serventia de apresentá-las em troca de algo pela classe burguesa. Os mimos em torno da criança pequena estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas. Brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação (PRIORE,2009).

Marcílio (1998, p. 47), fala sobre o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. No século XX formulam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser social e histórico, com características específicas, e que tem diretos próprios. A origem e o desenvolvimento do processo de criação dos Direitos da Criança integram o movimento de emancipação progressiva do homem e em seguida da mulher.

A doutrina que embasa esse longo e dinâmico processo surge nos séculos XVII e XVIII, com a formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão. Ela foi evoluindo mediante a incorporação de novos direitos, antes não considerados, originando-se as chamadas gerações de Direitos Humanos, que têm a ver com a evolução das sociedades humanas (MARCÍLIO, 1998)

Os direitos consagrados pela Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, são abrangentes e:

> define como criança qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade (artigo 1), cujos 'melhores interesses' devem ser considerados em todas as situações (artigo 3). Protege os direitos da criança à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento (artigo 6), e suas determinações envolvem o direito da criança ao melhor padrão de saúde possível (artigo 24), de expressar seus pontos de vista (artigo 12) e de receber informações (artigo 13). A criança tem o direito de ser registrada imediatamente após o nascimento, e de ter um nome e uma nacionalidade (artigo 7), tem o direito de brincar (artigo 31) e de receber proteção contra todas as formas de exploração sexual e de abuso sexual (artigo 34) [...]" (5) (apud MARCÍLIO, 1998, p.49)

No processo histórico do direito da criança no Brasil, a partir da constituição de 1988, a criança e o adolescente foram reconhecidos na condição de sujeito de direitos e não meros objetos de intervenção no mundo adulto, assim a Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, criou o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (o Conanda), cuja primeira reunião de trabalho foi realizada apenas em 18 de março de 1993, tendo como objetivo, a princípio, impulsionar a implantação do ECA no país.

O Estatuto da criança e do adolescente (ECA) é um documento que reúne as leis específicas que asseguram os direitos e deveres de crianças e adolescentes aqui no Brasil. Ele nasce da luta de diversos movimentos sociais que defendem os direitos de crianças e adolescentes, já que antes do estatuto existia apenas o "Código de Menores" que tratava de punir as crianças e adolescentes consideradas infratores. Lei nº.697 de 10 outubro de 1979.

Em 1993, a Lei n 8.642 criou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente (Pronaica), para articular e integrar ações de apoio à criança e adolescente, sob a coordenação do Ministério da Educação. Em janeiro de 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso extinguiu a CBIA (criada em 1990 para substituir a antiga Funabem), o Ministério do Bem-Estar Social e da Integração Regional e, ainda, a clientelista e assistencialista LBA, em seu lugar implantando o Conselho da Comunidade Solidária, para coordenações no campo social a partir de iniciativas locais. (MARCILIO, 1998, p.51).

Como sujeito indefeso no processo histórico, há registros marcantes da criança no processo do desenvolvimento humano, o que permite compreender como elas vivem no meio da sociedade e da família. Phillipe Ariès (1978, p.17) afirma que

> a transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo geral, a socialização da criança, não eram nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

De acordo com Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012), na história das instituições de educação infantil, a criança, ao nascer, necessariamente ingressa no "mundo dos adultos", que na realidade é um mundo em que existem pessoas de diferentes idades. Se os adultos exercem a hegemonia dos processos sociais, há que se pôr em questão os processos pelos quais são recebidos os novos membros da humanidade na vida social, nos diferentes lugares, momentos, grupos sociais. (p. 31). Os autores afirmam, ainda, que

> entrar na escola não significa sair da vida social. Se, na Idade Média, a criança ingressava no "mundo dos adultos" para ali fazer a sua aprendizagem, com a modernidade, a defesa da necessidade de uma educação fundada nas instituições familiar e escolar fez dessas instituições o novo "mundo dos adultos" pelo qual elas deveriam passar. Com isso, a transformação da criança em *aluno* seria, ao mesmo tempo, a definição do aluno como a *criança*, nesse processo em que o critério etário se torna ordenador da composição e da seriação do ensino nas classes escolares (KUHLMANN Jr.; FERNANDES, 2004 p. 31).

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) dizem que é importante lembrar que nos diferentes grupos abrigados sob o "guarda-chuva" da infância, as crianças transitam por diferentes papéis sociais em suas experiências. Mesmo que a criança não tenha acesso à escola, a existência dessa instituição e a consciência de sua exclusão marcarão a sua vida.

Para quebrar o paradigma e dar voz às crianças na garantia de direito, na década de 80, movimentos sociais inclinaram-se no sentido de modificar o *status* atribuído às crianças e aos adolescentes pelo código menorista (Código Mello Matos), acompanhando atos normativos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Assim para formalizar essa garantia, a constituição Federal de 1988, garante no texto original esse direito atribuindo responsabilidades:

> **Art. 227** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Estes direitos foram ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/1990, o qual considera a criança como sujeito de direitos, no artigo 100, parágrafo único;

> [...] da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos: crianças e adolescentes são titulares dos direitos previstos nesta e em outras leis, bem como na constituição federal (BRASIL, 1990).

A visibilidade da criança como sujeito de direito é resultado de muitos anos de luta, de debates e embates pelos movimentos sociais nos espaços de discussões comuns, em fóruns e congressos que possibilitaram que a criança tivesse seus direitos assegurados pelo Estado. Essa conquista só poderá ser efetivada para as crianças por meio da articulação com questões mais amplas, relacionadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade, podendo-se afirmar que os direitos das crianças ainda carecem um longo percurso para serem efetivados e transformem a realidade das milhares de crianças pobres e sem acesso à maioria destes direitos, dentre eles a educação.

Pensa a Creche no Campo, não só, como um espaço de lazer, mas como um espaço inicial do aprendizado da criança. A construção de creche rural no município de Palmas reflete sobre a quantidade de criança de 0 a 3 anos fora desse espaço educacional.

A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DO CAMPO COMO DIREITO

A perspectiva legal da educação infantil no Brasil aponta para um avanço na direção de sua consolidação, porém para a área rural tem-se uma trajetória que precisa ainda ser percorrida para que a oferta da educação infantil do/no campo, modalidade creche, se torne uma realidade. As noções de oferta e demanda na educação infantil estão relacionadas quase exclusivamente ao ponto de vista quantitativo, associando oferta à disponibilidade de vagas e demanda, à amplitude do número de usuários como potenciais. Porém, deve-se reconhecer a necessidade de pensar tais noções contemplando também aspectos qualitativos que nelas intervêm, levando em considerações o aumento de crianças que residem no campo (ROSEMBERG, 2012).

É possível afirmar que a legislação brasileira, especialmente a voltada à educação infantil, oferece bases importantes para realizar uma oferta que reconheça o caráter universal e particular em que deve ocorrer. Do ponto de vista da universalidade, essa afirmação encontra fundamento na Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a), que possibilita acesso à pré-escola a todas as crianças brasileiras. No que diz respeito à particularidade, pode-se reconhecer, nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), indicativos de que a oferta deve considerar a especificidade cultural das famílias das crianças às quais a educação infantil se destina, conforme apontam Almeida e Costa (2017).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica brasileira. Voltada para crianças de zero a cinco anos de idade, ela utiliza a ludicidade como forma de promover o aprendizado, e também o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e físico de bebês e crianças pequenas. É no ensino infantil que as crianças começam a interagir com pessoas e situações que não envolvem o seu círculo familiar, o que as prepara para a vida em sociedade e desperta o seu interesse e a curiosidade, de acordo com o que preconiza a LDB/96. (BRASIL, 1996).

Na garantia do acesso das crianças à educação infantil, a Emenda Constitucional 59 de 11/11/2009 tornou obrigatória a educação básica dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, desta forma a matrícula das crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos na Educação Infantil passou a ser obrigatória. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seus artigos 53, 54 e 71, reforça além do fato do direito à Educação Infantil se constituir em dever do Estado, também o regime de colaboração. (ROSEMBERG, 2006).

Segundo Rosemberg (2012), a oferta da Educação Infantil para os bebês e crianças residentes em área rural, assegurada e normatizada pela legislação acima, evidencia-se, então, como responsabilidade prioritária dos municípios, com a colaboração da União, do Distrito Federal e dos Estados.

No município de Palmas, a Lei de nº 1.350, de 9 de dezembro de 2004, que regulamenta o sistema de ensino no município, garante a oferta da educação infantil na rede de ensino municipal assim como as creches na área urbana para o campo ou meio rural, entretanto, não tem nenhum parágrafo que referende o ensino em creche. Não foram encontrados legislações, decretos e resoluções publicados pela Secretaria Municipal de Educação de Palmas, que garanta a oferta de creche para a área rural.

No §3º do Art. 8 das DCNEI (BRASIL, 2009), estão explícitas as seguintes indicações para as propostas pedagógicas das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta:

> I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
>
> II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
>
> III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
>
> IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
>
> V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

A LDB/96 foi um avanço com relação à educação do campo, apresentou as principais ideias que norteiam esse tipo de educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano.

O artigo 28 da LDB/96 determina que:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL,1996).

No decorrer dos anos tem ocorrido várias mudanças na educação, inclusive no ano de 2018 houve uma nova mudança na Educação Básica com a aprovação das Diretrizes Operacionais complementares (Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018) que alterou a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade.

De acordo com Barbosa (2010), a educação dos bebês e crianças bem pequenas apresenta reduzidas referências teóricas e práticas que orientem o trabalho em contexto institucional. Trata-se de um desafio a ser enfrentado pela área da Educação Infantil. A teoria histórico-cultural, contudo, tem propiciado um terreno fértil para uma compreensão crítica do desenvolvimento da criança e do papel da educação infantil.

Nessa perspectiva, conforme Mello (2007), a educação infantil institucionalizada constitui o lugar mais adequado para educar as crianças de 0 a 5 anos, pois na creche e na "escola da infância" as ações e condições do trabalho pedagógico devem ser organizadas intencionalmente "para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente" (p.85). O desenvolvimento máximo das qualidades humanas das crianças passa, portanto, pelo "respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar" (p.85). Segundo Mello (2007)

> [...] essas aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual. De tal modo que cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas. Para se apropriar dessas qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura humana – nas palavras de Marx, para fazer delas "os órgãos da sua individualidade" –, é preciso que as novas gerações se apropriem desses objetos da cultura, quer dizer, que aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados. (p. 87)

Nesse sentido, entende-se que "a escola é uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente" (MARSIGLIA, 2011, p.10). A educação infantil, portanto, é um ponto de partida para o desenvolvimento e as aprendizagens da

criança. Para isso é preciso aumento da oferta e universalização desta etapa da educação básica em todo o territorial nacional, nas diversas regiões do país. Nesse contexto, para uma educação de qualidade, é imprescindível levar em conta que as crianças precisam ser conduzidas pelos adultos, por intermédio da apropriação do conhecimento social e historicamente produzido pela humanidade, a se constituírem como sujeitos autônomos, produtores de sua história individual e coletiva, e cidadãos de direitos. Assim,

> A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças. (MELLO, 2007, p. 91)

A oferta da educação infantil possibilita a visibilidade das crianças, quer sejam do campo ou da cidade, como parte de uma sociedade, que têm direito à dignidade e ao respeito, à autonomia, à participação e à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação.

CRECHE NO CAMPO

No Brasil, o reconhecimento da educação infantil, particularmente o da creche, como instituição pública no âmbito da educação foi sancionado pela Constituição Federal de 1988, a denominada "constituição cidadã" que, além do reestabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, as idosas, as crianças e os adolescentes, que passaram a receber atenção especial.

Dando ênfase à creche, a distância entre o que está envolvido no atendimento de crianças menores de 4 anos e a forma de operacionalizar as redes escolares é ainda maior. Quando a creche é integrada aos sistemas educacionais, o contraste entre as necessidades de crianças bem pequenas, de suas famílias e dos adultos que delas se ocupam em ambientes coletivos e a organização da gestão pública na educação, tradicionalmente voltada para ambientes escolares, leva a muitos impasses e desafios difíceis de superar. As características da creche de tempo integral clamam por uma pedagogia muito diferente daquela que os melhores esforços da burocracia educacional ainda não conseguiram, na maioria das vezes, sequer vislumbrar (MELLO, 2007).

A educação das populações dos territórios rurais, a partir do final dos anos 1980, passou a ser objeto de reivindicação dos movimentos sociais e sindicais do campo, que protagonizaram a construção de um paradigma denominado Educação do Campo (MUNARIM, 2008). O reconhecimento das populações rurais como produtoras de saberes e uma proposta de educação crítica ao assujeitamento ganharam força institucional a partir

desse movimento. Um conjunto de ações e vários programas oficiais passaram a incorporar o paradigma em questão. Nos anos 2000, foram aprovadas, no Conselho Nacional de Educação (CNE), importantes Resoluções da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB 01/2002; CNE/CEB 02/2008) no sentido de estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de políticas de educação básica do campo e de orientar os sistemas municipais e as propostas pedagógicas das instituições.

> Para muitas crianças, a instituição escolar é o primeiro lugar público que frequentam com regularidade, tendo aí a possibilidade de vivenciar experiências culturais distintas das ofertadas pelo ambiente familiar. A centralidade dessa experiência no conjunto das vivências e relações das quais meninos e meninas participam nos primeiros anos de vida torna relevante a investigação e análise desse contexto educativo também por meio da dimensão estruturante das relações sociais (OLIVEIRA; SILVA; LUZ, 2017, p. 295)

Oliveira, Silva e Luz (2017) explicitam os aspectos da relação entre as famílias e a educação infantil do campo, fornecendo elementos para a compreensão de que as características sociodemográficas e geográficas, as condições estruturais e a mobilidade nos territórios rurais subsidiam e impactam as demandas e as expectativas das famílias em relação à creche e pré-escola no campo e questionam as racionalidades econômica e pedagógica que regem as políticas educacionais dominantes.

Assim, as autoras afirmam a necessidade das creches nas áreas rurais e a importância da formação inicial das crianças que vivem no campo contribuir no aprendizado e desenvolvimento das máximas potencialidades humanas da criança.

Rosemberg e Artes (2012) revelam que as creches nas áreas rurais sofrem com os descasos do poder público com educação no campo. Para as autoras, a política para essa área é insuficiente, discriminatória e precária; falta atenção a essa realidade, ao mesmo tempo em que é explicada pela falta de investimento, ausência de uma política pública, mantendo assim um ciclo de reprodução que reitera uma posição de abandono por parte do Estado.

A creche rural no município de Palmas

As demandas pela educação infantil nas áreas rurais são cada vez mais presentes no meio da população do campo. Essa cobrança surge da necessidade existente nas comunidades, que tem procurado organizar-se nesse espaço habitacional. Segundo os dados da Federação das Associações e Entidades Rurais do Tocantins-FAERTO, os Projetos de Assentamentos no município de Palmas totalizam 296 famílias que residem nessa região, distribuídas nos seguintes assentamentos: Entre Rios (106); Sitio (65); Veredão (35) e São Silvestre (90). *(*FAERTO 2019).

De acordo com a Semed (2022), o município de Palmas possui 41 unidades escolares que oferta ensino fundamental e infantil. Dessas escolas, 5 (cinco) oferta modalidade do ensino educação do campo, que funciona no modelo tempo integral as quais são: Escola Municipal Aprígio Thomas de Matos; Escola Municipal Professor Fidêncio Bogo; Escola Municipal Luiz Nunes de Oliveira; Escola Municipal Marcos Freire e Escola Municipal Sueli Pereira de Almeida Reche.

As escolas do campo no município de Palmas em 2022, tinha um número de 1.472 alunos matriculados conforme registra o quadro de indicadores nacional de matriculas escolar -QEDU (2022). A educação infantil e ofertada na escola do campo a partir da primeira série do Ensino Fundamental, para crianças de 6 anos de idade (SEMED 2022 p.15).

Ainda contextualizando a educação infantil, tem-se Buritirana distrito de Palmas, que possuem uma característica rural, tem uma população de 1.500 habitantes (G-1 2019). Nesse aspecto, perceber a necessidade de creches nessa região, que também abrange as outras comunidades em torno.

Segundo o G1-TO em 2019, Buritirana tinha 57 crianças de 0 a 3 anos de idade fora da creche (G1 Tocantins noticia,12/04/2020), em 2023, não foram encontrados dados publicizados sobre a quantidade de alunos fora da escola nessa região, o que temos e uma indicativo apontado de uma necessidade de creche na área distrital localizada na área rural. Tendo em vista a quantidade de famílias residentes no espaço rural de Palmas, é notável que existe demanda por creche. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), apresenta que o município de Palmas, nesse período, possuía 11.664 crianças de 0 a 3 anos que estavam fora da creche, nesse meio também tinha 1.343 crianças de 4 a 5 anos que se encontrava na mesma situação, sem acesso à pré-escola. Parte expressiva desse número de crianças pequenas são da área rural. (Portal das cidades. IBGE 2019).

Segundo um levantamento realizado pelo Núcleo Especializado da Defesa da Criança (NUDECA) da Defensoria Pública Estadual do Tocantins- DPE, em 2018 haviam mais de três mil crianças aguardando vagas em creches municipais na capital. A alta da demanda levou a DPE a profundar no assunto junto à Secretaria Municipal de Educação de Palmas, segundo informação do site conexão Tocantins de 07 de maio de 2018. O plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 13.003/2014, estabelece na Meta 1 o atendimento de 50% da população de 0 a 3 anos de idade até 2014 e a universalização do atendimento de crianças de 4 a 5 anos até 2016. (CONEXÃO Tocantins 07 de julho de 2018). Segundo dados do Inep (2021), no Tocantins o número de matrículas na educação infantil cresceu 11,0% de 2016 a 2020, atingindo 68.912 matrículas em 2020, reforçando que esse crescimento foi decorrente principalmente do aumento das matrículas na creche.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Palmas, foram disponibilizados 4 mil vagas de 2018 a 2019 em creches para as crianças de 4 a 5 anos de idade e até 2024 vai atender 50% da demanda das crianças na faixa de 0 a 3 anos de idade nas creches municipais. (SEMED, 2019). Esses dados, contudo, não se estendem à creche no campo, conforme se pode observar nos dados do Censo Escolar de 2019, na tabela abaixo:

Município de Palmas Dependência Administrativa	Matrícula inicial - Ensino Regular Educação Infantil			
	Creche		Pré- escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	2.652	2.315	6.317	0
Municipal Rural	0	0	0	191
Total	**2.652**	**2.315**	**6.317**	191

Tabela 1 – Quantidade de Matrícula inicial na Educação Infantil de Palmas, em 2019.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Censo Escolar-Inep de 2019.

Com base nos dados do censo de 2019, aponta que o município de Palmas só tem creches na área urbana, observa-se que nesse período os dados demonstra indicativos por aumento da oferta de vagas em creche, pois, o número de crianças matriculados ainda era um número pequeno entre parcial e integral, que soma uma quantidade de 4.967 crianças de de 0 a 3 anos de idade matriculados em creche.

Na pré-escola, conforme o quadro acima, retrata também a necessidade de aumentar a oferta de vaga para as crianças de 4 a 5 anos de idade, registra entre os dois período um total de 6.508 crianças matriculados nessa faixetaria de idade, número considerado ainda baixo. Outro aspecto observado e a falta de creche na área rural. Em 2022 não foi encontrado no site da site Semed proposta dessa modalidade de ensino para crianças pequenas da área rural do município de Palmas.

Mello (2007, p. 85) defende que a infância é o período da vida em que o ser humano não precisa ainda produzir sua sobrevivência e que nesse período de desenvolvimento humano, a criança está se descobrindo, ainda não tem nada definido em sua vida. Para além disso, cada vez mais um número crescente de crianças de todas as classes sociais passa parte do seu dia na escola de Educação Básica, que agora começa nos primeiros meses de vida.

Na educação infantil não basta apenas compreender a educação do/no campo no perímetro e competência das escolas rurais é preciso ampliar um ensino que atenda as particularidades na aprendizagem desse público. Uma vez que o contexto em que vivem os camponeses a educação no campo é fundamental, assim é necessário compreender a necessidade de uma educação voltada para o campo, construída coletivamente entre Poder Público, sociedade civil, movimentos sociais, intelectuais e os próprios camponeses.

Pensando assim, Caldart (2002a, p. 22) esclarece que,

> [...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações. Dessa forma, a educação do campo visa construir sujeitos conscientes de sua condição e capazes de se posicionar a favor dos interesses dos camponeses, de uma sociedade mais justa e contra as injustiças frente a um sistema reprodutor de desigualdades. Ademais, de maneira simultânea, enseja contribuir para a transformação da realidade vivenciada por esses sujeitos.

Rosemberg e Artes (2012) dizem que a demanda por creches se torna cada vez mais enriquecedora e existente na área rural. Destacam, ainda, que a vida das crianças no campo é perpassada pela existência da desigualdade do acesso à educação, sobretudo das crianças pequenas que vivem na área urbana em relação àquelas que está no meio rural.

Sobre o acesso das crianças a educação infantil em creche, as autoras alertam que

> Esse processo tem sido longo e atravessado por embates os quais revelam que os consensos políticos, responsáveis pela aprovação da Constituição de 1988, camuflaram dissensos mais profundos do que se imaginava, sendo necessárias, periodicamente, novas negociações e concertações para que a educação infantil não perca sua identidade e a creche não seja expurgada do sistema de ensino (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p.16).

Para as autoras, as políticas sociais para as crianças brasileiras são marcadas por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta da educação infantil do campo no município de Palmas ainda há uma necessidade de abrir um debate amplo na educação. O estudo trouxe informações dando ênfase à creche para área rural. As principais observações se faz de uma necessidade do município inerir no seu plano o ensino em creche para a área rural, a educação infantil literalmente precisa ser ampliada, onde possa atender as crianças de 0 a 3 anos de idade, essa foi a principal linha de estudo da pesquisa, já para as crianças de 4 a 5 anos percebe-se que há necessidade de aumentar a oferta.

Nesse aspecto, ao identificar essa modalidade de ensino, reforça a caracterização da oferta de educação (incluindo educação infantil), que também aponta a real necessidade no modo geral a oferta para o contexto rural. O material produzido sobre o tema pesquisado, ainda são poucos que aborda a educação infantil para a área rural, como também nos documentos publicado pela Secretaria Municipal de Educação -SEMED-Palmas.

Diante de tão intensas e persistentes desigualdades do acesso a creche das crianças que vivem na área rural apesar das mobilizações, o estudo consegue apontar essa necessidade de ser discutido com poder público e comunidade rural, os debates, embates, concertações entre Estado, governos e municípios mostra o quanto precisa avançar nas discussões da educação infantil para área rural, desde o mapeamento dessas crianças como na construção de creches.

Nesse sentido para academia resta-nos a pergunta: porquê a educação infantil modalidade creche, no século XXI, ainda não chegou efetivamente nas áreas rurais? Dificilmente poderíamos responder às crianças, particularmente àquelas residindo no rural, em assentamentos e comunidades de Palmas e porque não dizer no Tocantins.

A pesquisa aponta que, se tratando da oferta da educação infantil (CRECHE) na área rural, no município de Palmas, não foram encontrados documentos que pudessem ter essa visibilidade da oferta da educação infantil em creche para crianças pequenas na área rural.

E por fim, conclui-se numa percepção que a educação infantil creche para área rural necessita ter continuidade em debates acadêmicos e com gestores, como também o aprofundamento em pesquisas que são relevantes nesse processo, assim propor a ampliação desse horizonte educacional, trazendo a visibilidades dos pequenos camponeses ter acesso a creche no seu espaço de convívio rural. Dessa maneira, esse estudo procurou sintetizar a real necessidade da oferta da educação infantil creche para área rural no município de Palmas-Tocantins.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. A descoberta da Infância. In: ARIÉS, P. A. **história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: 2 ed., Guanabara,1978, pg. 16.

ARAÚJO, T.V. **Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais**. 2014. Dissertação (Mestrado) –Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto –SP, 2014.

ARROYO. M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C(Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 5 de mar. de 2012. Acessado em 13 de agosto de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020 [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING. E. J., CERIOLI. P. R., CALDART. R. S. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002a. p. 18-25. (Coleção por uma educação do campo, n. 4).

Demanda por creche infantil em Buritirana*. **site Tocantins noticas.*** Disponibilizzado em:https:g1.globo.com/to/Tocanins/noticias , 04 de abril de *2020.Acessado em 11 de agosto de 2020.*

Estatística-dados escolar estabelecimentos na área rural, ano 2019. Disponível: **htpp://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatísticas**. acessado em 10 de agosto de 2020.

MARCÍLIO, Maria Luisa. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. Revista USP, n.37, p. 46, 30 maio 1998. Disponível em http:www.revista.usp.br/revusp/srticle/view/27026/28800

IBGE, Cidade**.** Crianças na área rural. **sistema agregador de informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil v.4,06.26, ano 2017.** Disponibilizado em https://cidades.ibge.gov.br.*Acesso em 11 de agosto de 2020.*

PALMAS. Secretaria municipal de educação. **Sistema integrado de gestão escolar**. Disponível em. semed.palmas.to.gov.br/sige/indexsm.php?url=92FDCDO1EC7E38AA358DF35A6C14D19F.*Acesso em 11 de julho de 2022.*

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva historico-cultural. **Perspectiva**, Florianopolis, v.25, n.1, 83-104, jan/jun. 2007. Disponivel em https//periódicos.ufs.br/index_php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371.]

MARCÍLIO, Maria Luísa. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. Revista USP, N. p.46-57,** 30 maio 1998. Disponível em http://www.revista.usp.br/revusp/article/view/27026/28800

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA. Isabel Silva, LUZ. Iza Rodrigues Para romper a invisibilidade da educação infantil em territórios rurais: uma homenagem à Fúlvia Rosemberg, p. 22, 2010). **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 295, set.-dez., 2017.

PASUCH, J.; SANTOS, T.M.D. **A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos**. Porto Alegre: editora, 2012.

KUHLMANN JR, Moisés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOOO, Caroline Machado (Orgs.) **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana a construção do sujeito ético. In **Educação & Sociedade**, ano XXII, 76, Outubro.2001.

CAPÍTULO 7

OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR A ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR

Data de submissão: 13/05/2024 *Data de aceite: 03/06/2024*

Jaqueline De Sousa Lima
UNIFESSPA, FALED
São Félix do Xingu - Pará
https://lattes.cnpq.br/6189573569168453.

Elaine Ferreira Dias
UNIFESSPA, FALED
São Félix do Xingu - Pará.
http://lattes.cnpq.br/8524216048483236

RESUMO: O presente artigo visa apresentar a experiência com práticas de ensino de língua portuguesa no âmbito do projeto de nivelamento, vinculado ao Programa Institucional de Apoio ao Discente Ingressante (PADI - 2022), realizado no Instituto de Estudos do Xingu, UNIFESSPA. A ação possui a finalidade de suprir demandas específicas dos alunos ingressantes no ensino superior dos cursos de Letras, Ciências Biológicas e Engenharia Florestal. Nesse sentido, considerando a importância do conhecimento da língua portuguesa, sua estrutura e funcionamento para o desempenho da escrita acadêmica, foram oferecidas seis oficinas que abordaram aspectos fundamentais das estruturas gramaticais. O objetivo deste projeto foi, portanto, proporcionar uma formação complementar aos discentes ingressantes, visando aprimorar seus conhecimentos básicos da língua portuguesa. Por meio de atividades práticas e interativas, almejou-se instigar a reflexão e promover uma participação ativa por parte dos discentes. Nessa perspectiva, as oficinas de língua portuguesa se configuraram como uma alternativa eficaz para enriquecer a formação linguística dos novos acadêmicos, ao passo que também se vislumbrou a redução da evasão no ensino superior. Apesar dos obstáculos enfrentados, como o tempo necessário para o planejamento e a disponibilidade de materiais adequados, as estratégias adotadas nas oficinas revelaram-se eficazes em seu propósito e lograram sucesso na consecução dos objetivos delineados. Esta experiência reitera a relevância das oficinas de língua portuguesa como ferramenta complementar na formação acadêmica dos discentes e ressalta a importância de investimentos contínuos nesse tipo de iniciativa.

PALAVRAS-CHAVE: Oficinas de língua portuguesa; Formação complementar; Escrita acadêmica; Estruturas gramaticais.

PORTUGUESE LANGUAGE WORKSHOPS AS A COMPLEMENTARY TRAINING PROPOSAL FOR STUDENTS ENTERING HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to present the experience with Portuguese language teaching practices within the scope of the leveling project, linked to the Institutional Support Program for Incoming Students (PADI - 2022), carried out at the Institute of Xingu Studies, UNIFESSPA. The action aims to meet specific demands of students entering higher education in Literature, Biological Sciences and Forestry Engineering courses. In this sense, considering the importance of knowledge of the Portuguese language, its structure and functioning for the performance of academic writing, six workshops were offered that addressed fundamental aspects of grammatical structures. The objective of this project was, therefore, to provide complementary training to incoming students, aiming to improve their basic knowledge of the Portuguese language. Through practical and interactive activities, the aim was to instigate reflection and promote active participation on the part of students. From this perspective, Portuguese language workshops were configured as an effective alternative to enrich the linguistic training of new academics, while a reduction in dropouts in higher education was also envisaged. Despite the obstacles faced, such as the time needed for planning and the availability of adequate materials, the strategies adopted in the workshops proved to be effective in their purpose and were successful in achieving the outlined objectives. This experience reiterates the relevance of Portuguese language workshops as a complementary tool in the academic training of students and highlights the importance of continuous investment in this type of initiative.

KEYWORDS: Portuguese language workshops; Additional training; Academic writing; Grammatical structures.

INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Estado do Pará, particularmente no Ensino Médio, tem apresentado resultados preocupantes, como evidenciado pelo registro da 26ª posição no ranking nacional do IDEB em 2021, conforme dados do IBGE (2021). Essa posição, indica baixo rendimento dos alunos, especialmente em habilidades como leitura, interpretação de textos e escrita. Tais deficiências representam um desafio adicional para os professores e para os futuros universitários na região, que se vêem diante da tarefa de lidar com uma base educacional frágil. Em consequência disto, os alunos ingressantes são diretamente impactados, o que pode contribuir com o baixo desempenho acadêmico no ensino superior e evasão escolar.

Sobre as habilidades linguísticas exigidas no ensino superior, Siopa (2015, p. 5), aponta:

> [...] deseja-se que os estudantes consigam rever e editar o seu trabalho antes de o entregar ao professor, apresentando a melhor versão que conseguiram produzir. Em suma, no caso do português, as tarefas de escrita propostas ao nível do ensino superior implicam um conhecimento linguístico e comunicativo (discursivo e processual) desenvolvido, um manuseamento e um domínio desta língua ao seu nível mais formal.

Embora essa autora considere a importância do conhecimento linguístico e comunicativo formal para as tarefas de escrita no ensino superior, é importante reconhecer que, na prática, muitos estudantes ingressam no ensino superior com lacunas significativas em sua formação linguística. A afirmação de que "os alunos devem ser capazes de revisar e editar seus trabalhos antes de entregá-los ao professor" pressupõe um nível de proficiência linguística que nem sempre está presente entre os estudantes. Esta situação reflete não apenas uma lacuna no sistema educacional, mas também contribui para a perpetuação da desigualdade social, uma vez que o acesso a uma educação de qualidade é fundamental para promover oportunidades equitativas.

Diante desse contexto desafiador, o Instituto de Estudos do Xingu (IEX), por meio do Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI), implementou o Projeto de Nivelamento em Língua Portuguesa (PRONELP), na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), e, assim, buscou estratégias para mitigar as dificuldades linguísticas enfrentadas pelos discentes, especialmente no período recente de transição do ensino médio para o ensino superior.

METODOLOGIA

Para desenvolvimento das atividades, foi empregada uma metodologia de ensino de língua portuguesa contextualizada e interdisciplinar buscando articular os conhecimentos básicos da língua com a linguística e história da língua. Essa abordagem envolveu uma contextualização das estruturas gramaticais, bem como a seleção de gêneros acadêmicos presentes no cotidiano acadêmico dos alunos iniciantes, como os resumos, resenhas, dentre outros, para aplicação prática do conteúdo.

O objetivo deste projeto consistiu em prover assistência acadêmica aos estudantes ingressantes, por meio de um programa complementar destinado a capacitar esses indivíduos na superação dos desafios linguísticos inerentes à sua trajetória acadêmica. Como desdobramento desse objetivo, almejou-se a diminuição da taxa de evasão no ensino superior e o fortalecimento da autoconfiança dos participantes para enfrentar as demandas do ambiente universitário.

O público-alvo do projeto foram os alunos ingressantes nos cursos oferecidos pelo Instituto de Estudos do Xingu (IEX), a saber, os estudantes matriculados em Letras, Ciências Biológicas e Engenharia Florestal.

A implementação do projeto ocorreu por meio de atividades presenciais realizadas no período compreendido entre 27 de julho de 2022 e 28 de abril de 2023, nas instalações do laboratório de informática do referido instituto. As atividades englobaram a oferta de oficinas temáticas abordando tópicos essenciais da língua portuguesa, cruciais para a escrita acadêmica, incluindo pontuação, divisão silábica e acentuação, crase, pronomes, verbos, regência verbal e concordância verbal. A concepção dessas oficinas pautou-se em

uma metodologia sequencial básica, respaldada pelas seguintes referências bibliográficas: Higounet (2003), Machado (2009), Lima (2011), Cunha (2016), Rossoni (2016), dentre outras.

Apesar da implementação bem sucedida e da abrangência das atividades propostas, vale ressaltar também aspectos adicionais que influenciaram na eficácia do projeto. A flexibilização do horário de desenvolvimento das atividades foi de fundamental importância para a adesão de um segmento significativo de alunos, especialmente aqueles matriculados em turmas noturnas, cujas restrições de horário e compromissos externos poderiam ter dificultado sua participação. Além disso, buscou-se, através de recursos digitais, uma maior celeridade no processo de comunicação com os alunos. Dessa maneira, utilizou-se recursos como enquete, via *whatsapp*, e questionário via g*oogle forms*, como mostra gráfico (1):

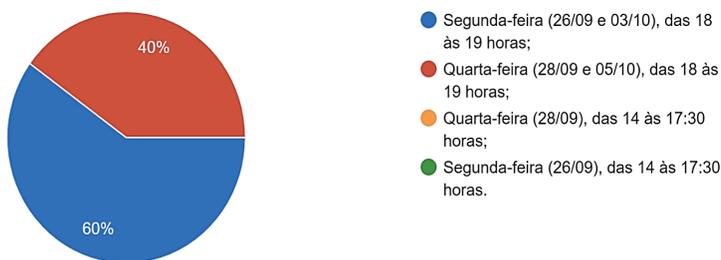



Gráfico (1): Enquete dos horários das oficinas

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico acima mostra, conforme a legenda, as opções de dias da semana e os horários disponíveis para oferta das oficinas, bem como respectivos resultados da consulta realizada. Desse modo, foi possível que discentes dos turnos da manhã, tarde e noite pudessem manifestar sobre o dia da semana e horário, e assim terem a possibilidade de participar das oficinas. Ressalta-se, ainda, que embora a ação fosse destinada a alunos ingressantes, a procura por parte dos estudantes veteranos, fez ampliar as vagas para esse segmento.

Desse modo, diante do contexto apresentado, foi fundamental conhecer as dificuldades que impedia a participação plena de certos grupos de estudantes, implementando estratégias inclusivas, como por exemplo, a flexibilização de horários das oficinas com encontros semanais, o que levou em consideração tanto as necessidades dos discentes, quanto à disponibilidade de local para ministrar as oficinas.

Além disso, foi relevante explorar formas de integrar as atividades propostas pelo projeto de nivelamento em língua portuguesa de maneira mais atrativa ao currículo acadêmico, com a proposta de certificação por cada oficina ministrada, potencializando sua relevância e alcance.

RESULTADO E DISCUSSÃO

O projeto atendeu 30 discentes no total, constituído por um grupo heterogêneo, composto por alunos de curso, gênero, faixa etária e raça diferentes. Em relação ao curso, observa-se que 22,2% dos estudantes pertenciam ao curso de Letras, 11,1% de Engenharia Florestal e 66,7% a outro curso, assim como mostra o gráfico (2), a seguir:

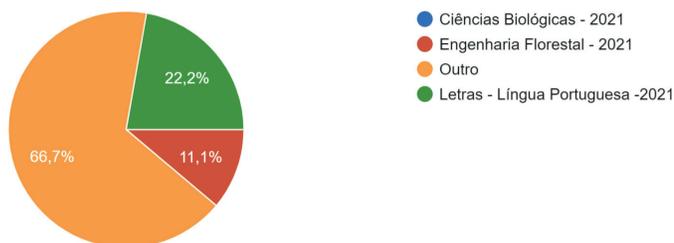



Gráfico (2): Curso[1] que os estudantes pertencem

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao gênero dos participantes, foram distribuídos entre mulher, homem, homossexual e outro, sendo 22,5% se identificou com o gênero masculino, 66,7% identificou com o gênero feminino, e 5,4% se identificou o gênero homossexual e 5,4% outros gêneros, assim como mostra o gráfico 3.

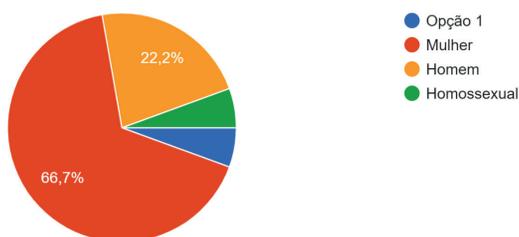



Gráfico (3): Gênero[2] dos estudantes

Fonte: Dados da pesquisa

Já a faixa etária dos participantes, ela variou significativamente, com uma média de idade entre 17 a 49 anos de idade, como mostra o gráfico (4) a. Essa diversidade geracional reflete a abertura do programa para alunos de diferentes estágios de sua trajetória acadêmica, desde os calouros mais jovens até aqueles que retornaram à educação após um período significativo de tempo.

1 Não houve inscrição de alunos do curso de Ciências Biológicas no projeto.
2 Opção 1, no gráfico (3), sugere-se a porcentagem de discentes que se identificam com outros tipos de gêneros.

Além disso, registrou-se uma ampla diversidade étnica dos participantes. Nota-se que aproximadamente 72,2% dos participantes se autodeclaram pardos, enquanto 16,7% se identificam como negros, como mostra o gráfico (4) b. Essa diversidade é um reflexo da realidade social e étnica atendida pelo Instituto de Estudos do Xingu (UNIFESSPA).

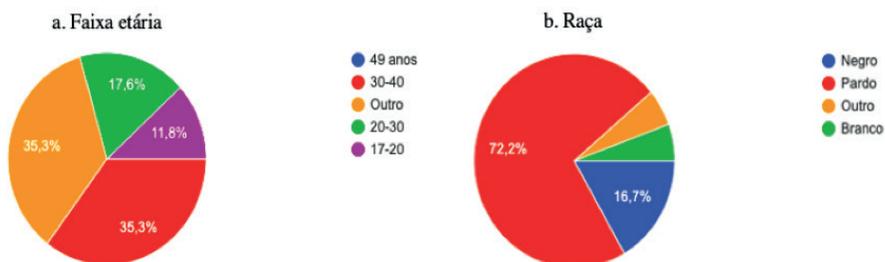



Gráfico (4): Perfil dos estudantes

Fonte: Dados da pesquisa

Com isso, a abertura do programa a estudantes de diferentes origens, contribuiu para promover a inclusão e a equidade no acesso à educação superior e o aprimoramento linguístico. É o que se observa no gráfico (4).

Portanto, o projeto não apenas cumpriu o seu objetivo de atender aos estudantes que buscavam aprimorar suas competências em língua portuguesa, mas também se destacou por sua abordagem inclusiva, acolhendo participantes de idades variadas e diversas origens étnicas, enriquecendo assim a experiência de aprendizado e promovendo a diversidade na instituição.

Os resultados obtidos a partir da aplicação das oficinas de língua portuguesa foram bastante promissores, portanto, os alunos obtiveram um progresso em suas habilidades de escrita e no domínio das estruturas gramaticais, conforme identificado pela evolução dos participantes nas atividades desenvolvidas.

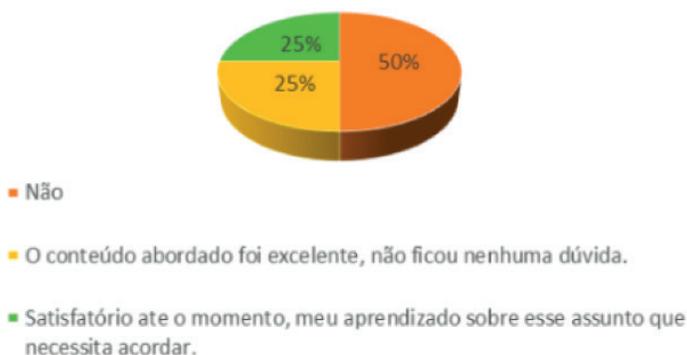



Gráfico (5): *Feedback* dos discentes em relação às oficinas

Fonte: Dados da pesquisa

Uma das contribuições mais notáveis do projeto foi a diminuição da evasão entre os alunos, sendo assim, os participantes apresentaram uma maior taxa de permanência no curso, indicando que a abordagem de nivelamento em língua portuguesa teve um impacto na retenção de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas de língua portuguesa revelaram-se uma estratégia eficaz para melhorar a formação linguística dos alunos ingressantes no ensino superior. Além disso, elas desempenham um papel crucial na redução de evasão, demonstrando que o investimento em nivelamento linguístico pode ser altamente benéfico para as instituições de ensino.

Apesar dos desafios enfrentados, o sucesso deste projeto ressalta a importância de programas de apoio aos discentes ingressantes. A experiência do Instituto de Estudos do Xingu da UNIFESSPA ilustra como as oficinas de língua portuguesa podem ser uma ferramenta poderosa na promoção do sucesso acadêmico e na retenção de alunos no ensino superior.

A eficácia dessas oficinas é essencial para que as instituições de ensino continuem a investir em programas semelhantes, adaptando-os às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto educacional. A colaboração entre docentes, discentes e profissionais especializados pode enriquecer ainda mais essas iniciativas, proporcionando um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo.

Além disso, é fundamental que os resultados positivos obtidos pelo Instituto de Estudos do Xingu - (UNIFESSPA) sejam compartilhados e aderidos entre outras instituições de ensino, incentivando a adoção de práticas semelhantes em todo o país. Dessa forma, poderemos não apenas fortalecer a formação linguística dos estudantes, mas também promover uma educação mais inclusiva e equitativa, que valorize a diversidade de experiências e habilidades de cada discente.

REFERÊNCIAS

BARRETO. Laís Karla da Silva. **Linguagem, Comunicação E Inclusão: A Importância Do Curso De Nivelamento Em Língua Portuguesa Para Os Cursos Superiores De Tecnologia Da Universidade Potiguar** - Unp. Revista científica da escola de gestão e negócios. n° 2, pág. 99 a 112 - fev. jul. de 2012.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 7. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2016.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita/ Charles Higounet**; tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.

IBGE. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/pesquisa/40/78192?tipo=ranking&indicador=78199. Acesso em: 12 de out. de 2023.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 49.ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MACHADO, Anna Rachel (Coord.). **Planejar gêneros acadêmicos.** 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

SIOPA, Conceição. **Competências de escrita no ensino superior e o tratamento do erro em português L2.** In Ensinar a Língua portuguesa em Moçambique: Desafios, possibilidades e constrangimentos. Textos Selecionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa, editado por Mónica Bastos; José Marques; Ana C. Monteiro; Conceição Siopa, 99-117. Porto, Portugal: Porto Editora, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/33969324/Compet%C3%AAncias_de_escrita_no_ensino_superior_e_o_tratamento_do_erro_em_portugu%C3%AAs_L2 . Acesso em: 08 mai. 2024.

ROSSONI, Fernanda Fonseca Pessoa. **Acentuação gráfica. e-Tec Brasil - Redação e expressão oral.** 9.ed. - Minas Gerais - Brasil, 2016.

O IMPACTO DA INCIDÊNCIA DOS ATORES SOCIAIS NA TRAMITAÇÃO DO NOVO FUNDEB

Data de aceite: 03/06/2024

Rani Beatriz Cruz Evangelista dos Santos

RESUMO: O financiamento da educação básica no Brasil, desde 2007, ocorre essencialmente por meio dos recursos do Fundeb. A perspectiva de término em 2020 fez com que diversos esforços fossem lançados para formular um fundo, dessa vez, de caráter permanente. Nesse contexto, diversos atores - estatais ou não - travaram disputas dentro e fora do parlamento procurando incidir no processo decisório dessa política. Embora tenham se mostrado presentes no processo de formulação de políticas educacionais, a literatura ainda é incipiente no que se refere à análise da participação dos atores sociais. Tendo isso em vista, esse artigo tem como objetivo analisar o impacto da incidência de dois atores sociais na tramitação do Novo Fundeb: a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CNDE) e o Todos pela Educação (TPE). Para tanto, utilizaremos do arcabouço teórico da Economia da Educação e da Ciência Política. Além disso, analisaremos as propostas desses grupos para o Fundeb permanente e os discursos defendidos em veículos de comunicação. A investigação demonstrou um caminho teórico-metodológico profícuo para o estudo da participação de atores não-governamentais em processos de políticas públicas. No que se refere à participação dos grupos estudados na tramitação do Novo Fundeb, consideramos que não há monipólio, embora o CNDE tenha demonstrado maior impacto na legislação e o TPE maior participação na mídia.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Fundeb; Políticas Públicas; Atores sociais.

ABSTRACT: Financing of basic education in Brazil, since 2007, has occurred essentially through Fundeb resources. The prospect of ending in 2020 led to several efforts being launched to formulate a fund, this time, of a permanent nature. In this context, several actors - state or not - fought inside and outside parliament seeking to influence the decision-making process of this policy. Although they have been present in the process of formulating educational policies, the literature is still incipient when it comes to analyzing the participation of social actors. With this in mind, this article aims to analyze the impact of the influence of two social actors on the processing of the New

Fundeb: the National Campaign for the Right to Education (CNDE) and Todos pela Educação (TPE). To do so, we will use the theoretical framework of the Economics of Education and Political Science. Furthermore, we will analyze the proposals of these groups for the permanent Fundeb and the speeches defended in communication vehicles. The investigation demonstrated a fruitful theoretical-methodological path for studying the participation of non-governmental actors in public policy processes. Regarding the participation of the groups studied in the processing of the New Fundeb, we consider that there is no monopoly, although the CNDE has demonstrated a greater impact on legislation and the TPE has greater participation in the media.
KEYWORDS: New Fundeb; Public Policy; Social actors.

INTRODUÇÃO

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) se configura como a principal política de cooperação para redistribuição de recursos para a educação pública brasileira (Camargo, 2020). O Fundeb foi regulamentado em 2007, com vigência até 2020, e é composto por vinte e sete fundos estaduais, recebendo aportes das diferentes esferas federativas – municípios, estados e União. Os critérios de arrecadação e aplicação são regulados pelos artigos nº 212 e 212-A da Constituição Federal. Esses artigos sofreram alterações a partir da Emenda Constitucional nº 108 de 2020, e regulamentados pelas leis nº 14.113 de 2020 e nº 14.276 de 2021. Tais dispositivos legais deram origem ao atual Fundeb de caráter permanente, que substituiu a primeira versão.

Com a perspectiva de término do período de vigência deste primeiro fundo, iniciou-se o período de tramitação para um novo Fundeb. O processo legislativo começou em 2015, com a primeira fase concluída em 2020, produzindo como resultado a promulgação dos dispositivos legais supracitados. Durante esse período, foi constatada forte disputa entre dois atores sociais possuidores de diferentes concepções e atuações educacionais: a rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) e o Todos pela Educação (TPE), organização de caráter não-governamental de base empresarial (Cara e Nascimento, 2021).

A CNDE, fundada em 1999, estabeleceu-se como liderança articuladora de diferentes movimentos sociais em prol da formulação do primeiro Fundeb, do Plano Nacional de Educação (PNE) e da implementação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), estando, por isso, sob a égide do campo de defesa e promoção do direito à educação (Cara e Nascimento, 2021). O TPE, por sua vez, atua e advoga na perspectiva do direito à aprendizagem (Cara, 2019a; Carneiro, 2019; Cara, 2019b), que, ao vincular-se às reformas econômicas da educação, representa uma redução ou focalização do primeiro direito social inscrito no art. 6º da Constituição Federal.

Diante da evidente e documentada disputa, o presente artigo[1] visa analisar a

1 Este trabalho é resultado de pesquisa de Iniciação Científica realizada pela autora durante o curso de Pedagogia, na

influência desses dois atores sociais - Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Todos Pela Educação - na tramitação e no resultado do processo legislativo que promulgou, por meio da Emenda à Constituição nº 108/2020 e das leis nº 14.113/2020 e nº 14.276/2021, a regulamentação do novo Fundeb. O intuito é colaborar para a compreensão de dois fenômenos: 1) a tomada de decisão legislativa e 2) a elaboração de políticas públicas educacionais decisivas.

Para atingir tal objetivo, a pesquisa propõe-se a levantar fontes documentais primárias do processo legislativo relacionados à matéria - audiências públicas das quais membros dos dois grupos estudados participaram - submetendo-os à análise qualitativa de seus conteúdos e relacionando-as com o enquadramento programático da CNDE e da organização TPE. Sabendo que a atuação desses grupos não se limita à arena político-partidária, mas também disputam ideias e legitimação do público mais amplo por meio da mídia, também serão levantados dados de jornais de grande circulação no que diz respeito aos debates travados por esses atores. O uso dessas fontes parte do princípio de que

> apesar de o campo político apresentar uma configuração específica, com regras e capitais próprios (...), os veículos de comunicação tornam-se novos espaços de disputa e novas ferramentas de persuasão, além de incorporar outros atores nos pleitos políticos. (...) o poder da comunicação é central dentro da disputa política, principalmente por sua capacidade de produção de sentidos e significados (Penteado e Fortunato, 2015, p. 129)

A investigação sobre a influência dos atores sociais nos processos legislativos brasileiros encontra-se ainda em estágio embrionário (Cara e Nascimento, 2021). Tal aspecto tende a tornar menos evidente o fato de a produção de dispositivos legais educacionais ser influenciada por diferentes atores que não somente àqueles estatais, dificultando a compreensão sobre o modo como o país financia o direito de sua população à educação. Nesse sentido, o estudo rigoroso e científico dos atores e da legislação do Fundeb é de fundamental relevância. De forma seminal, alguns trabalhos buscam preencher esse hiato (Nascimento, 2019; Martins, 2011), mas possuem corpo metodológico insuficiente para aproximar a teoria de formulação de políticas públicas com a teoria de processo legislativo (Cara e Nascimento, 2021). Dessa forma, a presente pesquisa procura agregar elementos a esse debate que interliga ferramentas analíticas da Ciência Política e da Economia da Educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UM CAMINHO POSSÍVEL

Nesta seção faremos uma breve revisão bibliográfica acerca dos temas basilares deste trabalho: financiamento da educação, processo legislativo, formulação de políticas públicas e a relação entre essas e a mídia. Pretendemos com isso trazer um arcabouço teórico que agregue elementos da Ciências Política e da Economia da Educação, avançando

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

na construção de um campo analítico ainda pouco explorado. O intuito é contribuir na compreenção da capacidade de incidência de atores sociais em políticas educacionais, especificamente o Novo Fundeb.

Na Constituição Federal, os temas relacionados ao financiamento da educação brasileira são tratados nos Arts. nº 212 e 213, onde estão previstas a vinculação de recursos e a possibilidade de transferência para instituições privadas, respectivamente. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), um sistema de fundo que tem como objetivo recolher e remanejar recursos para educação básica em âmbito nacional, era descrito no Art. nº 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O Fundeb entrou em vigor em 2007, com previsão de término em 2020. Por esse motivo, em 2015 começou a tramitar a PEC nº 15/2015, elaborada pela deputada Raquel Muniz (PSC/MG), com o propósito de tornar o Fundeb permanente. Foram realizadas audiências públicas e debates em plenário em que novas propostas para compor a PEC eram trazidas por diferentes atores, estatais ou não. Entre os grupos que participaram ativamente do processo legislativo, provocando grande influência na composição da legislação, estavam o Todos Pela Educação (TPE), organização de base empresarial, e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE). Em 2020, a Emenda Constitucional (EC) nª 108/2020 altera os artigos da Constituição citados, e são regulamentados pelas leis nº 14.113/2020 e nº 14.276/2021.

A história das políticas de fundos para a educação estabelecidas no Brasil é cercada de disputas de interesse na arena político-partidária. Para discutir as questões relativas ao processo legislativo, Cara e Nascimento (2021) trazem duas tradições predominantes na Ciência Política: a funcionalista e a neoinstitucionalista. Segundo os autores, esta última é a corrente hegemônica atualmente. O neoinstitucionalismo tem como alvo observar os objetivos de carreira dos parlamentares e a interação destes com outros atores, dentro e fora do parlamento, de modo que seja possível explicar fenômenos da vida parlamentar, como é o caso da produção legislativa. A corrente é dividida em três abordagens: distributiva, partidária e informacional. A abordagem distributiva afirma que a ação parlamentar está pautada na reeleição de seus membros, fazendo com que o trabalho dos parlamentares seja orientado pela distribuição de benefícios em seu distrito eleitoral e pelo atendimento dos interesses de seus eleitores. Dessa forma, a participação em comissões tem como objetivo atender a essas necessidades. A abordagem partidária, por sua vez, como o nome já sugere, parte do princípio de que o partido orienta a ação individual de cada parlamentar, subordinando a participação em comissões a essas orientações. Por fim, a abordagem informacional afirma existir uma assimetria entre os poderes executivo e legislativo em termos de informação – sendo o primeiro privilegiado – o que faria da participação em comissões algo que geraria uma demanda por especialização (Cara e Nascimento, 2021).

Santos (2002) ao estudar a dinâmica legislativa do período entre 1946 e 1964 comparando com o período pós-1988, demonstra que atualmente existe uma consistência

no comportamento partidário. Ou seja, é mais comum que os parlamentares atuem de acordo com o que foi definido pela maioria do partido. Por outro lado, quando questões de liderança e bancadas estão em jogo, a especialização prévia do parlamentar apareceu como mais relevante do que sua lealdade ao partido no período pós-1988. Em outro trabalho, Santos (2014) aponta que, embora haja uma vantagem informacional por parte do poder Executivo, grande parte dos integrantes da Consultoria Legislativa (Conle) tem diploma superior, o que demonstra que o Congresso possui algum grau de expertise. O autor diz

> a tarefa dos consultores é gerar informações, *hard data*, ou dados brutos, na confecção de pareceres a serem apreciados nas comissões – o que é feito de forma autônoma [...]
>
> Portanto, o que se viu basicamente foi que, o sistema de comissões permanentes do Legislativo possui, sim, papel informativo relevante no processo decisório em torno de políticas públicas (Santos, 2014, p. 35)

Sendo assim, é possível observar a coexistência das diferentes correntes teóricas sobre o processo legislativo no parlamento brasileiro. Cara e Nascimento (2021) apontam que o mesmo ocorre com a política de fundos.

No que se refere à produção das políticas públicas educacionais, Cara e Nascimento (2021) trazem para o debate três modelos teóricos que são recorrentes na literatura: múltiplos fluxos, elaborado por John Kingdon em 1984; coalizões de advocacia, engendrado por Paul Sabatier e Jekins-Smith em 1993; e equilíbrio pontuado, desenvolvido por Frank R. Beumgartner e Bryan D. Jones em 1993. A partir desses modelos pode-se fazer análise da formulação de políticas públicas, buscando compreender quais são os fenômenos que influenciam na continuidade ou mudança dessas políticas.

O modelo de múltiplos fluxos (*multiple streams)* surge no intuito de explicar a fase da construção da agenda governamental no processo de formulação de políticas públicas. Para o cientista político John Kingdon, a elaboração da agenda é um momento altamente competitivo em que participam diversos atores (Almeida e Gomes, 2018). Kingdon compreende que a mudança de agenda necessária para elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas está condicionada a uma janela de oportunidades gerada pela convergência dos fluxos de problemas (*problemstream*) e de soluções (*policystream*) e o fluxo político (*politicalstream*). A agenda política segue um processo que se caracteriza pelo reconhecimento de um problema social, pela existência de ideias, entre os diversos atores, que visam conceituar essas questões e pela presença de um contexto político - que inclui o legislativo - propício a tomada de decisões (Gottems, 2013, p 513). Uma questão se torna um problema social a partir do momento que os formuladores de políticas públicas acreditam que devem atuar sobre ela (Almeida e Gomes, 2018).

Já o modelo das coalizões de advocacia concebe o processo político como um sistema aberto e dinâmico, cujo subsistema de políticas públicas é uma unidade analítica. Essa

abordagem enfatiza a importância dos valores e ideias, pois é o compartilhamento de crenças sobre determinado tema que orienta a ação dos atores que compõem o subsistema (ibidem). De acordo com Sabatier e Jenkis-Smith (1993 *apud* Cara e Nascimento, 2021), a tendência dos subsistemas é manter a estabilidade, a não ser que ocorram o que eles chamaram de perturbações de maior vulto – que podem ter razões internas ou externas ao subsistema.

Baumgartner e Jones (1993) analisaram a dinâmica de evolução das políticas públicas na perspectiva do modelo de equilíbrio pontuado, inspirando-se em elementos da biologia. Segundo esse modelo, a trajetória da maior parte das políticas públicas é marcada por estabilidade com mudanças de caráter incremental e de longo prazo (equilíbrio), descontinuadas por mudanças abruptas (pontuação) (Cara e Nascimento, 2021; Almeida e Gomes, 2018). Conforme os autores desse modelo, após a perda do equilíbrio, o sistema se reorientaria por novos padrões incrementais de longo prazo. Portanto, é nessa perda de estabilidade que novos atores podem emergir, "capazes de propor ao macrossistema uma nova imagem da política pública relacionando um problema a uma solução" (Cara e Nascimento, 2021, p. 10).

Os modelos de coalizões de advocacia e de equilíbrio pontuado são interessantes pois trazem a categoria de análise dos subsistemas. Segundo Capella e Brasil "O conceito de subsistemas se refere às nossas instituições sociais e à forma como elas interagem umas com as outras e com entidades e atores não governamentais, tais como grupos de interesse, a mídia e especialistas em política" (2015, p. 73). São, portanto, arcabouços teóricos importantes para compreender a incidência de atores não estatais na produção de políticas públicas, como é o caso da formulação do Fundeb.

A disputa de legitimidade para o processo legislativo e para a produção de políticas públicas em educação fazem com que grupos não-estatais expandam seus discursos para o público mais amplo. Como afirmam Penteado e Fortunato (2015), a atuação da mídia pode influenciar na formulação e resultados de políticas públicas, seja atuando numa perspectiva de *agenda setting* no que se refere a temas de grande importância para a sociedade ou mesmo servindo de espaço para a avaliação de políticas já existentes.

O NOVO FUNDEB: DISPUTAS ENTRE ATORES SOCIAIS

A presença de atores não governamentais na tramitação do Novo Fundeb foi comprovadamente importante, quanti e qualitativamente. Grupos sociais, sobretudo de especialistas em educação, foram ativos na participação das audiências públicas, o que permitiu uma grande incidência na legislação. Teixeira *et al.* (2023) mostra que na 55ª Legislatura os grupos de interesse e especialistas se destacaram nas reuniões, que exerceram influência nos debates a partir da construção do conhecimento, contribuindo para a elaboração do texto base da lei. Entre as participações em audiências públicas, destaca-se a presença de membros da CNDE e do TPE.

Apesar dessa constatação, Gluz e Cara (2023) demonstram que grande parte das pesquisas em Educação ainda não consideram a participação de atores, sobretudo atores sociais, nas políticas de fundo como elemento relevante. Poucos são os trabalhos publicados em revistas Qualis A e B que utilizam essa abordagem, o que dificulta a compreensão da maneira como as políticas educacionais têm sido formuladas. A análise que será apresentada a seguir pretende avançar nesse sentido e contribuir para um melhor entendimento dos fenômenos das políticas de financiamento da educação no Brasil.

Campanha Nacional Pelo Direito à Educação e Todos Pela Educação: dois paradigmas educacionais

Para melhor compreender a atuação da CNDE e do TPE, é importante ressaltar os paradigmas educacionais sob os quais cada grupo se coloca. Como expõe Gluz (2021), alguns autores que pesquisam os dois grupos têm demonstrado que a CNDE é uma rede composta por diversas entidades da sociedade civil, entre eles movimentos e sindicatos, e partem do paradigma do *direito à educação*. O TPE, por sua vez, está alinhado aos setores empresariais (apesar de ser uma Organização Não-Governamental) e reformadores educacionais, se encontrando na vertente da defesa do *direito à aprendizagem.*

Essas duas concepções se opõem na medida em que defendem duas visões distintas de educação. De acordo com Cara e Nascimento (2021), o subsistema que atua em defesa do direito à aprendizagem está atrelado à defesa de reformas educacionais. Essa perspectiva

> extrai da agenda e do núcleo das políticas educacionais questões relativas às condições de oferta do ensino, ao mesmo tempo em que retira a centralidade das práticas educativas pautadas na Pedagogia. Por fim, evidencia apenas um produto da educação: a aprendizagem de determinados conteúdos auferidos por avaliações padronizadas de larga-escala (Cara, 2019). Ou seja, a remuneração, a política de carreira, as condições de trabalho das e dos profissionais da educação, a infraestrutura das escolas, os insumos pedagógicos, a gestão democrática do ensino e a liberdade do exercício de práticas pedagógicas – todos temas constitucionais, determinados pelos incisos do art. 206 da Lei Maior – passam a ser secundarizados ou – até mesmo – combatidos no debate público, mesmo em um país desigual como o Brasil. (Cara e Nascimento, 2021, p. 17).

O direito à educação, por sua vez, é mais amplo e, embora os grupos que defendem essa abordagem possuam diversas divergências internas, eles têm 6 pontos de consenso:

> O primeiro é a defesa da educação universal, pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para todas e todos, da creche ao ensino médio, da educação básica à educação sueperior. O segundo é a determinação do dever do Estado na oferta da educação. Terceiro, a finalidade da educação é a formação integral de homens e mulheres (Paro, 2012), para que sejam capazes de ler o mundo e se emancipar (Freire, 2005). Quarto, integralmente, é prioritária a luta pelo financiamento adequado das políticas públicas educacionais com a destinação de recursos públicos exclusivamente para escolas públicas. Quinto, os profissionais da educação devem ser valorizados. E, sexto, a gestão da educação deve ser democrática. (Cara, 2019).

Partimos da ideia, defendida pelos autores citados (Cara, 2019; Cara e Nascimento, 2021) de que a abordagem do direito à aprendizagem reduz o direito à educação, pois não considera a amplitude desse campo - que está para além da sala de aula, da mensuração de resultados por avaliações externas e dos rankings. E para garantir o direito à educação em sua plenitude é necessário que haja grandes investimentos nos sistemas públicos de ensino. Os grupos que advogam pelo direito à aprendizagem, no entanto, comumente trazem à tona o discurso da eficiência do gasto público, fazendo defesa à um baixo investimento nas políticas educacionais - como ocorreu durante a tramitação do Fundeb.

Lançando olhar sobre as propostas trazidas pela CNDE e TPE nas audiências públicas, além dos discursos que foram levados à mídia por membros desses grupos, é possível constatar em qual vertente cada um deles atua.

INCIDÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Como já é sabido e apresentado por vários autores, o processo de tramitação do Fundeb Permanente envolveu a participação de diversos grupos não-estatais, dentre eles a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) e o Todos pela Educação (TPE). Esses dois atores em particular se mantiveram presentes durante o processo de tramitação da lei de fundos, tanto nos debates em plenário quanto em outros espaços, como por exemplo, a grande mídia. Analisaremos, a partir de agora, como se deu a incidência de cada um desses grupos na tramitação da política de fundos. Em primeiro lugar, olharemos para as proposições que foram feitas por esses grupos em relação à legislação do Fundeb para, mais tarde, entender a participação na mídia.

A disputa entre os dois grupos foi muito forte, sobretudo em relação a alguns temas específicos como a Complementação da União, Privatização e as concepções de Qualidade da Educação. No tange a Complementação da União, como mostra Gluz (2021), enquanto o TPE propõe uma complementação de 15%, a CNDE sugeriu em abril de 2018 o percentual de 50% e em junho de 2019, 40%. Os argumentos do TPE partem do princípio de que "o aumento de 5%, no atual desenho da complementação, seria o suficiente para promover uma educação de qualidade" (Gluz, 2021), o que é rebatido pela CNDE, que entende que a garantia do direito à educação posto na Constituição não pode ser assegurada a partir dos recursos que estão sendo destinados ao ensino público. A proposta do TPE foi contemplada pela Emenda nº 3, escrita pela deputada Tábata Amaral (PDT/SP) e pelo deputado Felipe Rigoni (PSB/ES). Já a relatora Professora Dorinha (DEM/TO) aumentou o percentual de complementação para 40% no 2º Substitutivo, que corrobora com o que a CNDE defendeu. Em janeiro de 2020, no entanto, a CNDE publicou uma carta concordando com o percentual de pelo menos 20% de complementação da União. Segundo a carta,

a complementação da União teria que ser de, no mínimo, 50%. Contudo, no curso dos debates parlamentares, convencionou-se um patamar de, no mínimo, 40%. No entanto, diante da desfavorável correlação de forças no Congresso Nacional e frente ao governo de Jair Messias Bolsonaro, acertou-se o patamar de 20%. Considerando esse cenário, duplicar a complementação da União ao Fundeb é uma incontestável conquista - que precisa ser confirmada. (Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2020)

Pelo texto final do Fundeb (Brasil, 2020) ficou definido que

> Art. 5º A complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o art. 3º desta Lei, nas seguintes modalidades:
>
> I - complementação-VAAF: 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos da alínea a do inciso I do **caput** do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente;
>
> II - complementação-VAAT: no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), nos termos da alínea a do inciso II do **caput** do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente;
>
> III - complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta Lei.
>
> Parágrafo único. A complementação da União, nas modalidades especificadas, a ser distribuída em determinado exercício financeiro, será calculada considerando-se as receitas totais dos Fundos do mesmo exercício.

Ainda em relação à complementação, a CNDE ressaltou a importância de preservar o salário-educação, pois se ocorresse a incorporação deste na complementação da União, esta cairia para 15%, em convergência com as propostas do Governo Federal e do TPE, entre outros atores. Ficou definido pelo Parágrafo 2º do Art. 4º que "É vedada a utilização dos recursos oriundos da arrecadação da contribuição social do salário-educação a que se refere o § 5º do art. 212 da Constituição Federal na complementação da União aos Fundos." (Brasil, 2020).

Outro tema de extrema importância que foi debatido entre esses dois grupos foi o Custo Aluno Qualidade Inicial e Custo Aluno-Qualidade (CAQi-CAQ). Trata-se de um mecanismo criado pela própria CNDE que tem como função traduzir em valores o quanto precisa-se investir por aluno por ano para garantir padrões mínimos de qualidade da educação. A defesa da CNDE era de que o CAQ fosse incorporado e viabilizado pelo Fundeb, progressivamente, o que foi institucionalizado na Lei do Fundeb por meio do Parágrafo 2º do Art. 49, que afirma que

> As diferenças e as ponderações aplicáveis entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, bem como seus custos médios, de que trata esta Lei, considerarão as condições adequadas de oferta e terão como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), quando regulamentado, nos termos do § 7º do art. 211 da Constituição Federal. (ibidem).

PARTICIPAÇÃO NA MÍDIA

No que se refere aos artigos colhidos em veículos de informação, foram determinadas cinco fontes de grande circulação: Carta Capital, O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, O Globo e Valor Econômico. Para a seleção de artigos, utilizamos o PressReader, site que permite a leitura e armazenamento desse material, no caso do Estadão e Folha. Matérias da CartaCapital e O Valor foram pesquisadas no buscador dos próprios sites. Em relação ao jornal O Globo, o buscador do site apresentou problemas e apenas notícias do ano de 2022 foram encontradas por esse meio, matérias dos demais anos (2019, 2020 e 2021) foram encontradas pelo Google. Para todas essas buscas, utilizou-se o termo “Fundeb”. O resultado dessa primeira busca foi o apresentado abaixo:

- Estadão: 287 resultados
- Folha de São Paulo: 410
- Carta Capital: 117
- Valor: 644
- O Globo: 172

A partir dessa busca preliminar, houve uma seleção mais minuciosa do material. Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que o foco da busca era a tramitação do Novo Fundeb e, portanto, matérias que tratavam do tema apenas marginalmente (como era o caso de matérias sobre desvio de verbas) não foram consideradas. Aquelas matérias que diziam respeito ao Novo Fundeb foram organizadas segundo as seguintes categorias:

1. Artigos de opinião
2. Complementação da União
3. Composição (vinculação de tributos)
4. Distribuição
5. Governo Bolsonaro (artigos que versem sobre a relação do governo federal da época na tramitação do Fundeb)
6. Informativo (matérias que têm como função apenas informar os acontecimentos em relação ao processo)
7. Pagamento dos trabalhadores da educação

8. Participação popular/conselhos
9. Privatização
10. Qualidade da educação
11. Salário-educação
12. Outros

Essas categorias dizem respeito a temas importantes para formulação da política de fundos e estão muito presentes nos discursos dos atores. Por meio desses códigos, torna-se possível compreender quais os temas mais caros aos atores que são foco da pesquisa (TPE e CNDE). A inclusão da categoria "Governo Bolsonaro" se mostrou necessária durante o processo de coleta dos artigos, quando foi possível perceber o impacto da ausência do Governo Federal em relação à formulação do novo Fundeb. Essa inércia foi apontada nos artigos diversas vezes e parece ter incentivado uma presença mais forte dos atores não-estatais.

Como resultado, apresenta-se a Tabela 1 a seguir:

	Carta Capital	%	Folha de São Paulo	%	O Estado de São Paulo	%	O Globo	%	Valor Econômico	%	Total	%
Artigos de opinião	2	5,4%	5	8,19%	2	5,71%	0	0%	4	2,98%	13	4,19%
Complementação	0	0%	12	19,67 %	5	14,28 %	3	6,97%	22	16,41 %	42	13,54 %
Composição	0	0%	0	0%	2	5,71%	0	0%	7	5,22%	9	2,9%
Distribuição	1	2,7%	7	11,47%	3	8,57%	3	6,97%	7	5,22%	21	6,77%
Governo Bolsonaro	8	21,62 %	6	9,83%	4	11,42%	7	16,27 %	22	16,41 %	47	15,16 %
Informativo	16	43,24 %	4	6,55%	9	25,71 %	11	25,58 %	41	30,59 %	81	26,12 %
Pagamento trabalhadores da educação	1	2,7%	4	6,55%	2	5,71%	9	20,93 %	9	6,71%	25	8,06%
Participação popular/conselhos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Privatização	9	24,32 %	16	26,22 %	4	11,42%	8	18,6%	11	8,2%	48	15,48 %
Qualidade da educação	0	0%	5	8,19%	3	8,57%	2	4,65%	6	4,47%	16	5,16%
Salário educação	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Outros	0	0%	2	3,27%	1	2,85%	0	0%	5	3,73%	8	2,58%
Total	37	100%	61	100%	35	100%	43	100%	134	100%	310	100%

TABELA 1 - Organização quantitativa das matérias jornalísticas sobre o Novo Fundeb, entre 2019 e 2022

Fonte: Elaborado pela autora.

O que se depreende dos dados coletados, é que, além das matérias informativas sobre o Fundeb, a Complementação e a Privatização foram os temas mais abordados nas fontes pesquisadas. As notícias e artigos sobre o Governo Bolsonaro também foram muito expressivas, compreendendo 15,16% da amostra.

Ao olhar para esses dados é importante refletir sobre o papel da mídia na sociedade da comunicação. Algumas hipóteses da *agenda setting* em relação à mídia sustentam que "os meios de comunicação de maneira geral influenciam seus públicos indicando os assuntos que devem pautar sua conversação cotidiana" (Spannenberg, Silva e Alves, 2019, p. 102). Muitas matérias sobre Complementação, por exemplo, endossam o discurso de que é preciso que o financiamento da educação seja pautado na ideia de responsabilidade fiscal e que, além disso, a gestão dos recursos é mais importante para a qualidade do sistema educacional do que os recursos em si. É preciso, portanto, não encarar a mídia como um espaço neutro de simples transmissão dos fatos, mas ter em mente que a escolha do que é ou não notícia também passa por um processo de disputas simbólicas.

No que se refere aos grupos estudados, as Tabelas 2 e 3 apresentam quantitativamente as matérias que mencionam a CNDE e o TPE ou que são escritos por integrantes dessas organizações.

Categorias	CartaCapital	Folha de S. Paulo	O Estado de S. Paulo	O Globo	Valor Econômico	Total
Artigo de opinião	1	1	0	0	0	2
Complementação	0	1	0	0	2	3
Composição	0	0	0	0	0	0
Distribuição	1	1	0	1	0	3
Governo Bolsonaro	2	0	0	0	1	3
Informativo	5	1	1	0	0	7
Pagamento trabalhadores	0	0	0	1	0	1
Participação popular/conselhos	0	0	0	0	0	0
Privatização	4	0	0	1	1	6
Qualidade da educação	0	1	0	0	1	2
Salário educação	0	0	0	0	0	0
Outros	0	1	0	0	0	1
Total	13	6	1	3	5	28

TABELA 2 - Organização quantitativa de matérias escritas ou que mencionam a CNDE

Fonte: Elaborada pela autora.

Categorias	CartaCapital	Folha de S. Paulo	O Estado de S. Paulo	O Globo	Valor Econômico	Total
Artigo de opinião	2	0	4	0	3	9
Complementação	0	5	0	0	4	9
Composição	0	0	0	0	1	1
Distribuição	0	2	1	1	1	5
Governo Bolsonaro	2	0	1	2	6	11
Informativo	0	2	4	0	2	8
Pagamento trabalhadores	0	0	0	3	0	3
Participação popular/conselhos	0	0	0	0	0	0
Privatização	2	3	2	3	3	13
Qualidade da educação	0	0	1	0	4	5
Salário educação	0	0	0	0	0	0
Outros	1	2	0	0	2	5
Total	7	14	13	9	26	69

TABELA 3 – Organização quantitativa de matérias escritas ou que mencionam o TPE

Fonte: Elaborada pela autora.

Atualmente, os dois grupos são referências e têm presença importante na formulação de políticas públicas da educação brasileira. Essa relevância se evidencia quando olhamos para as matérias jornalísticas sobre o novo Fundeb: cerca de 1/3 das matérias selecionadas foram escritas ou fizeram referência à CNDE ou ao TPE. Ambas as organizações são frequentemente referenciadas em matérias informativas, reforçando o título de especialistas em educação e que tem legitimidade para sustentação de argumentos. Houve prevalência do TPE que representou mais de 70% da amostra. Como podemos observar na Tabela 2, excetuando as matérias informativas, os temas mais abordados pela CNDE foram: Complementação, Distribuição, Governo Bolsonaro e Privatização. No caso da TPE (Tabela 3), Complementação, Privatização e Governo Bolsonaro também se mostraram assuntos de grande importância, acrescentando também uma forte presença na escrita de Artigos de Opinião.

Ambos os grupos se posicionaram a favor do aumento da complementação da União, porém percebe-se uma grande diferença entre as propostas: enquanto a CNDE e outros grupos apoiavam um percentual de 50% na complementação da União para que a qualidade da educação seja realmente contemplada, o TPE e outros grupos empresariais se pautavam em argumentos fiscais para justificar uma proposta de apenas 15%. Outro ponto que surge da coleta de dados é a quantidade de artigos publicados (15,16%) criticando a inércia do Governo Federal da época em relação a propostas para o Fundeb. Os dois grupos explorados fazem críticas a essa falta de atuação do Ministério da Educação (MEC). Essa situação pode ter sido uma causa para a maior atuação e relevância de grupos não-estatais no processo de tramitação do Fundeb, uma vez que o executivo não cumpriu um papel de protagonista. Um tema que representou 5,16% da amostra e foi muito caro ao CNDE e TPE em plenário foi a Qualidade da Educação. Por parte da CNDE, também na mídia houve defesa do CAQ. A defesa da CNDE era que esse instrrumento fosse institucionalizado por meio do Fundeb. O TPE, por outro lado, mostra outra perspectiva de qualidade da educação, focando seu discurso na ideia de que uma boa gestão do sistema educacional é mais relevante do que o investimento propriamente dito. Esse - e outros grupos empresariais - partem do pressuposto de direito à aprendizagem focado numa abordagem de resultados educacionais enquanto sinônimos de qualidade.

É curioso observar que alguns temas que apresentaram relevância no debate legislativo não aparecem nas matérias jornalísticas como temas principais. O Salário Educação, que foi muito debatido em plenário, é um desses casos. A participação popular/conselhos também não foi o tema principal de nenhuma das matérias selecionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a incidência de dois grupos não-estatais na tramitação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de caráter permanente. Esses grupos são a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) e o Todos pela Educação (TPE). O intuito foi compreender a elaboração de políticas públicas educacionais decisivas. Para tanto, procurou-se agregar conceitos teórico-metodológicos da Ciência Política e da Economia da Educação.

A combinação de categorias dos referenciais teóricos do processo legislativo e do processo de políticas públicas, como proposto por Cara e Nascimento (2021), se mostrou coerente para o estudo do Novo Fundeb. Não foi possível determinar um modelo teórico dominante em termos de formulação de políticas públicas. Por um lado, a coalizão de advocacia nos ajuda a entender os conflitos e consensos que ocorrem entre os atores que participam do processo político (Almeida e Gomes, 2018). No que se refere à atuação da CNDE e do TPE no Fundeb, essas relações se dão na medida em que os grupos se opõem na maior parte das propostas, embora ambos tenham se mostrado contrários ao Governo Federal da época. Por outro lado, a teoria do equilíbrio pontuado procura explicar momentos de mudanças repentinas pelas quais passam as políticas públicas (idem), trazendo o papel da mídia como construtora da imagem de políticas públicas (Penteado e Fortunato, 2015). Essa teoria também tem relevância, pois o período de tramitação do Fundeb, sobretudo o período estudado nesta pesquisa, foi de grande instabilidade política, econômica, social e até mesmo sanitária (em razão da pandemia de Covid-19).

A pesquisa trouxe contribuições ao unir conceitos teórico-metodológicos da Ciência Política e da Economia da Educação. Embora não se tenha determinado um modelo exclusivo, o estudo apresenta possibilidades de avanços para o campo. Em primeiro lugar, vimos pelas matérias selecionadas que a falta de participação ativa do Governo Federal foi um fenômeno importante para que a participação de grupos não-estatais fosse ainda mais expressiva. Os dados, por sua vez, mostram que a mídia é espaço relevante de formulação e legitimação de discursos políticos, porém, como afirmam Penteado e Fortunato “Apesar de a mídia e seus diferentes veículos serem importantes dentro da atual configuração política, é preciso indicar que a política não se subordina a ela” (2015, p. 133). Além disso, se observa que, em relação aos grupos estudados, embora o TPE tenha uma forte presença na mídia, muitas das pautas e argumentos levantados não foram concretizados em lei. A CNDE, por outro lado, teve relevância decisiva na proposta de porcentagem da Complementação da União (a proposta era de no mínimo 20% e o TPE sugeriu 15%; a lei define que será de no mínimo 23%), na institucionalização do CAQ e na não incorporação do Salário-Educação na Complementação. Mais uma vez, corroborando com o que diz Cara e Nascimento (2021) se confirma que não houve monopólio de nenhum dos grupos

no processo de tramitação ou na participação em veículos de imprensa, porém foi possível observar maior incidência concreta por parte da CNDE.

É importante ressaltar como possibilidade de avanço nessa pesquisa o estudo de outras formas de comunicação que não apenas jornais e revistas. O período que serviu de recorte para o estudo revelou um uso importante de mídias menos tradicionais, como, por exemplo, as redes sociais que atualmente possuem relevância na produção de alguns discursos em relação a políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lia de Azevedo; GOMES, Ricardo Corrêa. Processo das políticas públicas: revisão de literatura, reflexões teóricas e apontamentos para futuras pesquisas. Cad. EBAPE.BR, v. 16, nº 3, Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 26 de julho de 2023.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. de. Em defesa da escola pública, um balanço sobre o Fundeb – avaliação, processos e perspectivas. Revista USP, [S. l.], n. 127, p. 87-104, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p87-104. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180082. Acesso em: 16 maio. 2022.

CAMPANHA Nacional Pelo Direito À Educação. Carta à Sociedade Brasileira: duplicar a complementação da união ao fundeb é uma vitória. 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/01/27/campanha-participa-de-acordo-sobre-o-percentual-de-complementacao-da-uniao-ao-fundeb-no-minimo-20/> Acesso em: junho de 2023.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt; BRASIL, Felipe Gonçalves. Análise de políticas públicas: uma revisão da literatura sobre o papel dos subsistemas, comunidades e redes. Novos Estudos – Cebrap, 101, p. 57-76, 2015.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, F. (Org.) Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019b.

CARA, Daniel. O fenômeno de descumprimento do PNE. 2019. 181f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019a.

CARA, Daniel; NASCIMENTO, Iracema. A construção do primeiro Fundeb (2005-2007) e do Fundeb permanente (2015-2020): análise comparada sobre processos legislativos. In: Education Policy Analysis Archives, 2021.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... “a ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, F. (Org.) Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2018.

GLUZ, Micaela Passerino. O Novo Fundeb É uma Vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do Novo Fundeb. Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 10, 2021.

GLUZ, Micaela Passerino. CARA, Daniel Tojeira. Estado da arte sobre a elaboração da política de fundos: a invisibilização de atores e da disputa política. Revista de Financiamento da Educação, v. 13, n. 25, 2023.

GOTTEMS, Leila Bernarda Donato; PIRES, Maria Raquel Gomes Maia; CALMON, Paulo Carlos Du Pin; ALVES, Elioenai Dornelles. O modelo dos múltiplos fluxos de Kingdon na análise de políticas de saúde: aplicabilidades, contribuições e limites. Saúde e Sociedade [online]. 2013, v. 22, n. 2 [Acessado 18 Maio 2022], pp. 511-520. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902013000200020>. Epub 23 Ago 2013. ISSN 1984-0470. https://doi.org/10.1590/S0104-12902013000200020.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". Práxis Educativa, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2011.

PENTEADO, Claudio Camargo; FORTUNATO, Ivan. Mídia e Políticas Públicas: Possíveis campos exploratórios. RBCS, Vol. 30, n 87, 2015.

SANTOS, Fabiano. Partidos e Comissões no Presidencialismo de Coalizão. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 45, nº 2, p. 237-264, 2002.

SANTOS, Fabiano. O legislativo em busca de informação: um estudo da estrutura de assessoria da Câmara dos Deputados. In Texto Para Discussão, Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2014.

SPANNENBERG, Ana Cristina; SILVA, Diva; ALVES, Neimar da Cunha. Observatórios de mídia e a comunicação democrática: um olhar sobre as notícias de políticas públicas. Estudos em Jornalismo e Mídia, Vol. 16, n. 1, 2019.

TEIXEIRA, Glecenir Vaz; SILVA, Franceline Rodrigues; COSTA, Josielli Teixeira de Paula; BRAGA, Daniel Santos. Constitucionalização do FUNDEB permanente: que atores se envolveram na formulação da política?. Linhas Críticas, 29, 2023.

CAPÍTULO 9

O NOVO ENSINO MÉDIO E O NEOLIBERALISMO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONCEPÇÃO CRÍTICO SUPERADORA

Data de aceite: 03/06/2024

Lucas Carlos
Graduado em Educação Física (UNESC/2009), Pós-graduação em Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (Dom Bosco, 2011), Graduado em Sociologia (UNINTER, 2022). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Integrante do grupo de pesquisa GEPEFE

RESUMO: Este artigo busca fazer uma análise com o novo ensino médio. Apresenta o seguinte problema de pesquisa: analisar as possibilidades pedagógicas no componente curricular Educação Física com a implantação do Novo Ensino Médio a partir da ótica da proposta teórico-metodológica Crítico Superadora. Diante disso, desdobra-se como objetivos específicos: Entender se a Educação Física pode se legitimar como componente curricular – frente aos princípios norteadores do Novo Ensino Médio? Identificar os limites e as possibilidades de uma organização de ensino que considere o aprofundamento da sistematização do conhecimento, tal qual destaca a proposta teórico metodológico crítico superadora. O novo Ensino Médio prevê muitos desafios, uma vez que existe grande autonomia para os estados e municípios adequarem currículos a sua realidade e, portanto, muito trabalho para os gestores nessa construção. Além disso, os currículos ainda precisam ser instrumentos de luta para desconstruir discursos hegemônicos e combater as desigualdades racionais, de gênero, orientação sexual e a exclusão das pessoas com deficiência que persistem no Brasil. A concepção crítico superadora busca compreender os agentes de uma forma que compreenda suas relações sociais, por meio do diagnóstico é construindo uma judicativa para então buscar uma transformação no sentido teleológico. O neoliberalismo cada vez mais presente no Ensino Médio faz com que reflitamos em nosso próprio aprendizado, a competição, projeto de vida numa forma exacerbada pode trazer aos jovens ansiedades, desânimo comprometendo sua própria formação. Nosso retorno às escolas após a pandemia faz nos refletirmos como esse agente está chegando, a família desestrutura, sendo o jovem responsável muitas vezes pelo capital econômico ajudando a própria família em suas necessidades básicas. A concepção crítico

superadora busca conhecer o sujeito de uma forma ontológica, na perspectiva de entender sua historicidade na sua própria compreensão dando ênfase ao trato do conhecimento, um fator importante aos agentes de compreender a Educação Física como ciência, essa busca da epistemologia que nos faz refletir na própria legitimação e sua importância na formação, ou seja, muitos alunos encontram-se cansados para as aulas práticas, porém podemos ressaltar a importância da Educação Física para sua vida, compreendendo na sua própria qualidade de vida, no lazer, academia etc. Como vamos continuar praticando se não compreendemos sua eficácia para nossa vida. Este artigo tem o emprego do método de pesquisa dedutivo, utilizando-se, também, das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental com consulta às palestras, revistas especializadas e materiais coletados via rede mundial de computadores, tem como metodologia a dedutiva e a técnica aplicada é a bibliográfica.
PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio-Neoliberalismo e conhecimento.

INTRODUÇÃO

O presente projeto tem como tema: **O Novo Ensino Médio: uma análise a partir da Concepção Crítico Superadora.** Apresenta o seguinte problema de pesquisa: analisar as possibilidades pedagógicas no componente curricular Educação Física com a implantação do Novo Ensino Médio a partir da ótica da proposta teórico-metodológica Crítico Superadora. Diante disso, desdobra-se como objetivos específicos: Entender se a Educação Física pode se legitimar como componente curricular – frente aos princípios norteadores do Novo Ensino Médio? Identificar os limites e as possibilidades de uma organização de ensino que considere o aprofundamento da sistematização do conhecimento, tal qual destaca a proposta teórico metodológico crítico superadora.

O Novo Ensino Médio chegou e percebemos que está dividido por áreas do conhecimento. Minha pesquisa consiste em legitimar ainda mais a Educação Física, num processo crítico superador, com o próprio do conhecimento, enquanto área científica, proveniente da cultura corporal, buscando fortalecer o seu espaço na escola.

O governo quer tirar a Educação Física, deixar não obrigatória ou reduzir o tempo de aula, isso vai fazer o professor da rede pública ser dispensado. Mas, os colégios particulares costumam ter mais recursos, vão contratar um professor e aqueles adolescentes vão ter uma oportunidade de conhecer o esporte", afirma Santana. A nutricionista Victoria Gagliardi, ainda ressalta que os itinerários previstos para o novo ensino médio — com núcleos de linguagens, ciências exatas e ciências da natureza — não contemplam amplamente a formação dos alunos. E diz que é preciso pensar em estratégias de melhoria na educação que não anulem matérias como a prática de esportes físicos.

A prática da Educação Física é fundamental no Ensino Médio além da interação social, socialização nos permitimos compreender melhor nossa relação com o corpo e com o "outro", a busca do conhecimento faz com que ampliamos nosso entendimento de saúde e qualidade de vida, muitos agentes não terão condições de pagar uma academia ou natação,

sendo assim se torna necessário conhecer outras possibilidade de prática educativa na busca da sua própria legitimação e eficácia em nossas vidas, num mundo tão competitivo, precisamos buscar políticas públicas consistentes em prol de uma transformação social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

Proposta pedagógica da Educação Física observada no Ensino Médio

A concepção de ensino no estado é a sóciointeracionista, em que busca fazer com que o aluno interaja com o outro, desta forma entende-se que existe uma troca de conhecimentos e os mesmos possam estar ampliando suas aprendizagens de forma mútua onde o a fator principal é a interação dos alunos.

A abordagem sóciointeracionista entende que o aluno concebe a aprendizagem por meio de uma interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior de troca, possuindo uma dimensão coletiva. A aprendizagem deflagra vários processos internos do desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação, uma vez internalizados, esses processos tornam parte das aquisições do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998)

Assim, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes no ciclo de desenvolvimento humano: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se, das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1998)

Vygotsky (1998) afirma que existem dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. No primeiro o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No segundo, o individuo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, o que denota desenvolvimento, porque não é em qualquer etapa da vida que um indivíduo pode resolver problemas com a ajuda de outras pessoas.

O processo de desenvolvimento cognitivo estaria centrado justamente na possibilidade de o sujeito ser, constantemente, colocado em situações de problema que provoque a construção de conhecimentos e conceitos, a partir da zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, o sujeito necessita usar de conhecimentos já consolidados, desestabilizados por novas informações, que serão processadas, colocadas em relação com outros conhecimentos, de outros sujeitos, num processo de interação, para só então, serem consolidadas como um conhecimento novo. (VYGOTSKY, 1998).

O conceito de integração com o qual trabalha o sócio-interacionista não é um conceito amplo e apenas opinativo, mas significa, no âmbito do processo de aprendizagem, especificamente, afetação mútua, uma dinâmica onde a ação ou o discurso do outro causam modificações na forma de pensar e agir, interferindo no modo como a elaboração e a apropriação do conhecimento se consolidarão. (VYGOTSKY, 1998).

1 https://cultura.uol.com.br/04/11/2022.

CONCEPÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA

A Concepção Crítico-Superadora, busca-se ampliar a cultura corporal contextualizando a origem dos esportes, assim como estudar suas regras e fundamentos nas aulas ministradas.

Segundo Coletivo de Autores (1992), os princípios da lógica dialética são constituídos pelo movimento, pela totalidade, pelas mudanças qualitativas e pela contradição, que são confrontados com os princípios da lógica formal, a fragmentação e a terminalidade. Estes não favorecem como os princípios iniciais, a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. A Concepção Pedagógica Crítico-Superadora oferece características especifica da reflexão pedagógica, que é: diagnóstica, judicativa e teleológica. Diagnóstica porque remete a comprovação da leitura da realidade, judicativa porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social e a última teleológica porque determina um alvo em que se quer chegar, buscando uma direção.

Coletivo de Autores (1992) defende que a Educação Física trata do conhecimento de uma área denominada cultura corporal configurada em temas corporais como o jogo, o esporte, a ginástica e a dança, e que expressa um significado nos quais se interpenetram, dialeticamente, os objetivos do homem e os objetivos da sociedade.

Para Coletivo de Autores (1992), a aula, que pode ser tematizada, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, pois articula ação, com o pensamento, com o sentido. Para as finalidades, conteúdos e formas de uma proposta de avaliação, devem ser considerados aspectos como o projeto histórico, as condutas humanas, as práticas avaliativas, as decisões em conjunto, o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, o privilégio da ludicidade e da criatividade, bem como a reinterpretação e a redefinição de valores e normas, dentre outros, que, consequentemente, implicam: no fazer coletivo, nos conteúdos e metodologias, nas normas e critérios, nos níveis de desenvolvimento dos alunos, na emissão do conceito e na interpretação do insucesso e do erro.

Analisar o trato do conhecimento busca-se uma direção epistemológica, sistematizando e organizando os conteúdos de ensino. Os conteúdos de ensino desenvolvem-se a partir de conteúdos culturais universais, em que se constituem o domínio do conhecimento de uma forma autônoma, adquiridos pela humanidade e reavaliados, com a própria realidade social. Os conteúdos são assimilados buscando assim fazer com que o aluno compreenda de forma indissociável a sua significação humana e social. (LIBÂNEO, 1985).

É importante ressaltar, sobre a importância de estar buscando a realidade do aluno, conhecendo assim sua realidade na íntegra, e tomar como base para então entender as diretrizes em que se deve caminhar o foco de ensino.

Nesta linha de pensamento, entende-se que o conteúdo está ligado a contemporaneidade, garantindo assim aos alunos, os conhecimentos modernos, mantendo-o informado com o avanço da ciência e da técnica. O conteúdo contemporâneo também é chamado clássico. Como adverte Saviane (1991 apud COLETIVO DE AUTORES, 1992), "... o clássico não se confunde com o tradicional e também se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial".

Outra forma de analisar a seleção dos conteúdos de ensino é diagnosticar o potencial dos alunos, para então ter uma base sócio-cognoscitiva, adequando assim a sua capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento a as suas possibilidades enquanto sujeito histórico. Os princípios da seleção e sistematização do conteúdo requerem uma organização sistematizada com alguns princípios metodológicos, compartilhando assim alguns significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum. Esse confronto do saber popular (senso comum) confrontando com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, se torna fundamental para a reflexão pedagógica. Neste modo faz com que o aluno ultrapasse o senso comum e construa formas mais elaboradas de pensamento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nos ciclos, observa-se que os conteúdos de ensino são entendidos de uma forma simultânea, em que se amplia o pensamento do aluno de forma espiral, coletando dados de sua realidade, interpretando-a, compreendendo-a e explicando. Os ciclos não se organizam através de etapas, os alunos podem atuar em diferentes etapas, com diferentes ciclos ao mesmo tempo, isto depende dos dados que estão sendo tratados.

Nos ciclos, observa-se que os conteúdos de ensino são entendidos de uma forma simultânea, em que se amplia o pensamento do aluno de forma espiral, coletando dados de sua realidade, interpretando-a, compreendendo-a e explicando. Os ciclos não se organizam através de etapas, os alunos podem atuar em diferentes etapas, com diferentes ciclos ao mesmo tempo, isto depende dos dados que estão sendo tratados.

O primeiro ciclo vai da pré-escola a 3ª série. É o ciclo de organização, de coletar informações da realidade. Neste momento encontram-se formas culturais diferentes, onde os alunos se encontram misturados. Cabe o professor diagnosticar a sua própria realidade referente aos alunos, podendo assim sistematizar, identificando as semelhanças e diferenças. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É importante ressaltar, sobre os ciclos, no sentido de entender que os alunos não se organizarem por etapas, podendo assim lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, nesta ótica o professor fica responsável de encaminhá-los.

O segundo ciclo vai da 4ª à 6ª séries. É o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento. Neste período o aluno vai ampliando sua consciência antes do agir,

exercendo seus pensamentos em prol de movimentos pensados. No jogo propriamente dito, onde busca o agir coletivo, percebendo a necessidade de criar estratégias sistematizadas para então buscas um resultado de maior qualidade. Vale ressaltar que este ciclo é o foco de estudo em que se busca conhecer nesta pesquisa participante. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O terceiro ciclo vai da 7ª à 8ª séries. É o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento. O aluno aprimora seu pensamento, de uma forma onde ele é capaz pensar, tendo consciência de tal atividade, podendo assim reconstituir, sua Linha de pensamento agindo em prol de uma realidade, em que ele esta se confrontando. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O quarto ciclo se dá na 1ª 2ª e 3ª séries do ensino médio. É o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nesta etapa o aluno possui um entendimento aprimorado com o objeto, podendo refletir sobre ele, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Neste ciclo o aluno possui condições objetivas na atividade de pesquisa científica, podendo assim entender e relacionar o conhecimento empírico, com o científico. O conhecimento científico é referenciado pela ciência na instância da pesquisa. Cabe a escola formar cidadãos pensantes, críticos e consciente da realidade social em que vive, para poder entender, e intervir na direção dos interesses de classes.

Para Coletivo de Autores (1992), a metodologia na perspectiva crítico-superadora implica na interação prática do aluno para entender a realidade. Com isso a dinâmica da aula será entendida como um espaço intencionalmente organizado para que se possibilite a direção da ansiedade do aluno pelo conhecimento especifico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social. Nesse sentido o aluno articula uma ação, com o pensamento, e com o sentido de uma aula que a aproxima o aluno da percepção da totalidade das atividades. O conteúdo deve possuir princípios metodológicos, da lógica dialética, que devem ser organizados, sistematizados e fundamentados e assim serem selecionados como constituinte curricular. São princípios: a relevância, a contemporaneidade, a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno e a provisoriedade do conhecimento. Os conteúdos e ações metodológicas exigem competência e responsabilidade de todos os que se envolvem no processo de ensino, sendo o professor o principal efetor destas ações. Aumentando ainda mais o papel do professor de Educação Física, que é fundamental, assim como a consideração com o conhecimento, histórica e culturalmente produzido, e aquele vivenciado pelos participantes do processo.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Segundo Darido (1999), a aprovação da nova LDB 9394/1996, coloca a Educação Física para o ensino noturno como facultativo, mesmo que a escola ofereça a disciplina, as horas não são contabilizadas na carga horária da escola. Nesta ótica a Educação Física não continuará existindo. Nos períodos diurnos, a escola impõe em períodos contrários das demais disciplinas, dificultando ainda mais para os alunos retornarem a escola, sendo aqueles alunos que trabalham, moram longe etc.

Um dos fatores que implicam na legitimação da Educação Física no Ensino Médio, diz respeito à busca por uma definição profissional. A preocupação do futuro, buscando assim passar no vestibular, deixando assim as expectativas da Educação física em segundo plano. (DARIDO, 1999).

Novo Ensino Médio: Princípios Centrais

O novo Ensino Médio prevê muitos desafios, uma vez que existe grande autonomia para os estados e municípios adequarem currículos a sua realidade e, portanto, muito trabalho para os gestores nessa construção. Além disso, os currículos ainda precisam ser instrumentos de luta para desconstruir discursos hegemônicos e combater as desigualdades racionais, de gênero, orientação sexual e a exclusão das pessoas com deficiência que persistem no Brasil. (BNCC).

Durante muito tempo, o conceito predominante de currículo escolar era de um conjunto de disciplinas e conteúdos pré-estabelecidos que deveriam serem repassados aos alunos em processo de aprendizagem vertical. Neste contexto, o Estado tinha o papel de decidir e distribuir esses conteúdos aos alunos, que atuavam como receptores desse conhecimento previamente construído. (BNCC)

A Base Nacional não é um modelo curricular pronto, com normativas específicas, e sim de um guia orientador que estabelece os objetivos de aprendizagem correspondentes a cada etapa escola, considerando igualmente as particularidades de cada localidade. (BNCC)

É importante ressaltar que este momento de nossa Educação, a escolha das disciplinas passam a ser por área de conhecimento, a Educação Física está nas linguagens, poderá se legitimar ainda mais, a linguagem corporal por meio da dança, música e esporte etc. Como atual professor do Ensino Médio já recebi propostas de uma professora de matemática para fazer atividades interdisciplinares acredito que os alunos fazem da Educação Física algo sagrado, quando tem feriados chegam a me questionar sobre a reposição da aula. Presume-se assim que é um momento de oportunidade em aprofundar o 4º ciclo e legitimar ainda mais essa disciplina tão importante para nossa Educação.

Novo Ensino Médio e o Neoliberalismo

Pesquisadores como Dardot e Laval, em sua obra "A Nova Razão do Mundo" adverte que o neoliberalismo é uma racionalidade, a qual modela o sujeito a ser responsável como se fosse uma empresa, acirando o individualismo, a competição. Todavia a BNCC, veio com o congelamento em 20 anos de gastos na área educacional pública sob o manto da Emenda Constitucional nº 95/2016, que representa um retrocesso frente ao ensino de qualidade, uma vez que estabelece congelamento e redução dos gastos em todos os âmbitos educacionais. Temos uma BNCC, a qual teve uma análise crítica ímpar pelos doutores Muller e Cechinel (pág.115,2022), na sua obra Formação Espetacular, a qual passou a transcrever:

> Para além do âmbito estritamente econômico, a observância de regras impostas pela organização ao Brasil pode ser percebida na esfera educativa a partir de recomendações específicas e pela interferência em políticas públicas educacionais, mais bem explicitadas pela tríade "trabalho, educação e qualificação profissional", permeada pelo nó górdio da relação entre competências e habilidades em todos os níveis educacionais.

Assim nossos alunos se formem como sujeitos competitivos, sendo que a troca de informações é essencial para ampliarmos nossos conhecimentos. É importante salientar que a pandemia fez com que tivéssemos um novo olhar social, aprendemos ter mais empatia e solidariedade com nosso próximo, muitas famílias além de perderem seu trabalho e familiares, tiveram que buscar outros meios para manter suas necessidades básicas e sua própria sobrevivência. Quando analisamos um país que caminho a passos rápidos para o Estado mínimo com o neoliberalismo em pleno vapor, estamos também percebendo já no retrovisor escolar, que ele está chegando, por meio de temas e atividades escolares, os agentes já vão se construindo como seres autônomos, no sentido de polivalentes, que busquem sua própria autonomia social formando um sujeito meritocrático, que luta e busca sua Ascenção social.

A nossa sociedade está bem estruturada, desde a emancipação da igreja, quando burguesia toma o poder, continuamos reproduzindo esse modelo de sociedade, a classe trabalhadora não possuem as mesmas condições objetivas que a classe dominante, neste sentido cabe fazermos reflexões apontando elementos que constituem essas diferenças sociais em nossos agentes, vamos perceber que as condições objetivas não são as mesmas, o capital cultural, econômico, social e simbólico vão sim influenciar muito no próprio crescimento desses agentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Novo Ensino Médio chegou, aos poucos vai se estruturando, o neoliberalismo na compreensão de mostrar a liberdade, esconde os mecanismos que mantém as suas estruturas bem protegidas, queremos fazer essas reflexões a fim de buscar a valorização do ensino público, queremos um Estado comprometido com nossa Educação, não podemos permitir que o setor privado num viés de lucratividade vai estender as mãos aos mais necessitados de nossa sociedade, já conhecemos que caminho vai se direcionar, jogando a responsabilidade aos agentes que muitas vezes incorporam como não capazes de ascender socialmente, acreditando que não tenha capacidade de pensar, sonhar que pode ter uma profissão digna onde só a classe dominante prevalece como legitimada. É um momento de reflexão, desvelar o que parece natural, conhecendo as estruturas sociais e sua reprodução coercitiva nesse caos presenciados até os dias atuais.

A Educação Física no ensino médio vem ao longo dos anos se deslegitimando, os alunos que estudam no período noturno na maioria das vezes nem fazem a aula prática, alegam estarem cansado além de serem amparados conforme a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 17 de dezembro de 1996 (LDB – 9394/96) trouxe em seu texto, referente à Educação Física, a seguinte redação em seu artigo 26, parágrafo 3º: "A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL, 1996).

É importante ressaltar que quando buscamos a concepção Crítico superadora, demos ênfase ao trato do conhecimento, buscando por meio da epistemologia sua importância na formação e na própria vida dos alunos. O Novo Ensino médio na compreensão da Educação Física no campo das linguagens nos permite pensar sobre sua especificidade, onde um professor da área possa lecionar, nesse entendimento dando ênfase ao trato do conhecimento podemos estar perdendo a legitimidade, sendo que um professor com sua formação específica além da própria formação continuada terá mais ferramentas para ensinar e proporcionar um ensino de qualidade e a legitimação de sua própria área.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DARIDO, C, D; JUMIOR, O, M, S. **Para Ensinar Educação Física:** possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

Base nacional Comum Curricular. (BNCC, 2018).

2 Disponível em: https://revistas.ufg.br/04/11/2022.

CAPÍTULO 10

OS DESAFIOS DE ENSINAR NA ERA DA MENSURAÇÃO DOS RESULTADOS: O QUE DIZEM OS ATORES DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DE PERNAMBUCO

Data de aceite: 03/06/2024

Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire
Mestra em Ciências da Educação, Universidade Lúsofona de Humanidades e Tecnologia – ULHT Portugal

RESUMO: Este texto é um recorte da tese de doutoramento que procurou compreender quais são os efeitos da política de avaliação por resultado na prática de docente em escolas de tempo integral de Pernambuco. A gestão por resultados no estado foi criada em 2007 e em 2008 através de lei a escola em tempo integral tornou-se política de estado (HENRY, 2012; DUTRA, 2013), destacando-se nos bons resultados, no entanto, torna-se importante compreender quais são os impactos e desafios dos atores escolares das escolas em tempo integral, pois é desafiador cumprir metas e o objetivo de sua prática precisar voltar-se apenas para o que pode ser mensurável. O aporte teórico está fundamentado em Biesta (2007, 2012), Benittes (2014), Brooke & Soares (2008), Normand (2008), Sahlberg (2015), Bonamino & Sousa (2012), Maroy e Voisin (2013) e outros. É um estudo de caso (YIN, 2001) em uma escola de pública em tempo integral, os sujeitos foram gestores, professores e estudantes. O trabalho encontra-se na fase de análise dos dados empíricos. A abordagem foi a qualitativa e os instrumentos foram a análise de documentos, as entrevistas semiestruturadas, a observação e o questionário.
PALAVRAS-CHAVE: educação; avaliação por resultado; ensino integral; prática docente; escola eficaz.

A escola considerada 'eficaz', a que tem como parâmetro de qualidade o resultado dos exames dos estudantes, tornou-se um paradigma educacional predominante no mundo. Os estudos sobre a 'Eficácia Escolar' surgiram na década de 1960 nos Estados Unidos (LINDLE, 2009) e na Inglaterra (BROADFOOT, 2000; OZGA, 2009), e ganharam espaço e influência em outros locais (NORMAND, 2008). Foram justificados pela preocupação com a qualidade da educação e pelas chances oferecidas pelos sistemas de educação (BROOKE & SOARES, 2008). Entre esses se destacaram: o Relatório Coleman, realizado nos Estados Unidos e o Plowden,

na Inglaterra, concluíram que o nível social e econômico tinha uma peso maior em relação ao desempenho, resultados que foram contestados posteriormente, pois não era possível perceber a contribuição da escola uma vez que não fora realizado diagnóstico (BROOKE & SOARES, 2008, p. 106).

Os testes padronizados passaram a ser utilizados passaram a ser utilizados para legitimar as políticas de accountability nos Estados Unidos a partir de 2002 amparados pela "No Child Left Behind (NCLB)", pois foram implantada a "(...) política de *accountability* e de padrões de ensino, fixando objetivos precisos para os professores em matéria de sucesso escolar" (NORMAND, 2008, p. 53). Na Finlândia, em contraponto, a melhoria da educação está associada a justiça social, pois a diferença no desempenho dos estudantes é usada para ajudá-los de acordo com suas necessidades (SAHLBERG, 2015, p.137). A educação precisa ter como primícias os valores, não ser apenas eficaz, voltar-se a formação humana (Biesta, 2012). É importante o conhecer o "input" educacional para conhecer o impacto que a prática na aprendizagem, não é prudente olhar apenas para *rankings* ou tabelas classificatórias (BIESTA, 2007).

No Brasil o uso de testes se intensificou a partir da década de 1990 respaldado na Conferência Mundial de Educação, na Tailândia, pois, o país firmou acordos com organismos internacionais, como consequência criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), assim como foram criados em estados e municípios, a exemplo, o de Pernambuco, o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE). Só em 2007 14 dos 27 estados da federação tinham criado os sistemas de avaliação. (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 377).

Uma experiência considerada eficaz em Pernambuco são as Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco. Criadas por parceria público-privada através de um projeto piloto para recuperação do Ginásio Pernambucano, uma das escolas secundárias mais antigas do Brasil em 2000 e passou a se chamar Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), foi estendido para mais 12 escolas da rede pública estadual, através de Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (Procentro) (Henry, 2012, p. 24). Em 2007 o governo interrompeu a parceria, mas manteve a proposta de ensino médio em tempo integral, permanecendo "(...) o acompanhamento do desempenho da aprendizagem em função de resultados e o sistema de avaliação expresso em índices educacionais (...)" (BENITTES, 2014, p. 74/75). Em 2008, a política educacional passou a ser de estado regulamentada pelo Programa de Educação Integral, através da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Só em 2018 são mais de 400 escolas no estado.

A pesquisa aponta inicialmente que há alteração nas práticas pedagógicas dos docentes uma vez que precisam trabalhar tendo como meta os resultados e atender expectativas de aprendizagem de um currículo prescrito como os descritores, há uma preocupação em treinar os estudantes para responder a exames da rede estadual como

o SAEPE, IDEB e ENEM. Precisam cumprir as metas da rede de ensino em relação aos índices nacionais (IDEB) e estaduais (IDEPE), tem como desafio a falta de compromisso dos discentes com a aprendizagem, e a ausência de um projeto de vida e o compromisso com o mesmo e que há também a preocupação dos docentes com a formação tanto acadêmica quanto humana, porque temem que o trabalho excessivo para exame tirem o foco principal da educação que é forma o jovem para os valores e autonomia.

METODOLOGIA

Este estudo é um estudo de caso (YIN, 2001) em uma escola de pública em tempo integral de nível médio do estado de Pernambuco, ou seja, uma Escola de Referência em Ensino Médio. A abordagem foi a qualitativa e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a análise de documentos, as entrevistas semiestruturadas, a observação e o questionário a professores e estudantes. Os sujeitos inquiridos foram o gestor escolar, o coordenador pedagógico, os professores e os estudantes. O trabalho encontra-se na fase de análise dos dados empíricos, portanto os resultados aqui apresentados são parciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade da educação divulgada nos meios de comunicação por vezes aparece atrelada aos resultados das avaliações externas, justificada pela preocupação com a qualidade da educação e as chances oferecidas pelos sistemas de educação (BROOKE & SOARES, 2008). No entanto, não está expresso toda a profissionalidade e profissionalização docente (Nóvoa, 1992,1999). O perigo de uma educação voltada aos resultados é olhar apenas ao que é mensurável e deixar em segundo plano a formação humana, pois: "O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez" (Morin, 2001, p. 33).

REFERÊNCIAS

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral.** 2014. 118 f. . Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Caruaru, 2014.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BROADFOOT, Patricia. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. **Revue française de pédagogie**, p. 43-55, 2000.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Editora UFMG, 2008.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco:** uma realidade no ensino médio. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

FREIRE, Vilma Cleucia de Macedo Jurema. **Os efeitos da globalização no trabalho/identidade docentes.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2014.

______. Avaliação por resultado em Pernambuco: qual o impacto na prática de docentes de escolas integrais? In: **Políticas públicas na educação brasileira: pensar e fazer**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

HENRY, Raul. **Ginásio Pernambucano:** os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

LINDLE, Jane Clark. Assessment policy and politics of information. In: **Handbook of education policy research**. Routledge, 2012. p. 335-348.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NORMAND, Romuald. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, p. 49-76, 2008.

OZGA, Jenny. Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. **Journal of education policy**, v. 24, n. 2, p. 149-162, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D.Quixote, 1992.

______. (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SAHLBERG, Pasi. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. **Journal of education policy**, v. 22, n. 2, p. 147-171, 2007.

______. Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación A Model Lesson. Finland Shows that Equity and Excellence Can Co-exist in Education. **Pensamiento Educativo**, v.52, n.1, p. 136-145, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2001.

CAPÍTULO 11

OS IMPACTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: NA PERSPECTIVA DOCENTE

Data de aceite: 03/06/2024

Arthur Land Oliveira
http://lattes.cnpq.br/9498212624945061

Elisangela Dias Brugnera
http://lattes.cnpq.br/0730600349059222

Maria Angélica Dornelles Dias
http://lattes.cnpq.br/9773111188155719

RESUMO: Este artigo é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica – IC, com apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa de Mato Grosso – FAPEMAT, em conjunto com o Grupo de Pesquisa Educação Científico Tecnológico e Cidadania – ECTeC, sendo um recorte do projeto de pesquisa intitulado "Estudo do impacto da inteligência artificial no desempenho acadêmico" da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, campis Sinop. Buscamos apresentar uma análise sobre o impacto da inteligência artificial (IA) na educação, com foco na perspectiva docente. A pesquisa se caracteriza por ser qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso, como ferramenta de coleta de dados foi utilizado questionário online via *Google forms* que contou com a participação de vinte e cinco (25) docentes da Unemat, campus de Sinop que voluntariamente colaboraram com a pesquisa. Os resultados indicam que a IA está aos poucos ganhando espaço no processo formativo dos acadêmicos, embora ainda não seja uma prática consolidada os docentes compreendem o crescimento da área da inteligência artificial, as suas contribuições na construção do conhecimento, mas, todavia, ainda são cautelosos quanto a sua implantação em suas práticas pedagógicas, por ser um recurso tecnológico novo e inovador.

PALAVRAS-CHAVE: inteligência artificial, educação personalizada, prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A ascensão da inteligência artificial (IA) na esfera educacional tem desencadeado uma profunda transformação no atual cenário educacional. Este artigo visa realizar uma análise abrangente do impacto da IA na prática educacional, considerando suas implicações, benefícios e desafios. Diante desse contexto, a pesquisa tem como

propósito principal avaliar a influência da inteligência artificial na educação, abordando a personalização da aprendizagem, o papel das tecnologias de comunicação e a eficácia da IA na avaliação e no feedback dos alunos.

A análise da personalização da aprendizagem, impulsionada pela IA, visa compreender como ela influencia o processo educacional, levando em consideração as diversas formas e ritmos de aprendizado dos alunos. Além disso, examinaremos o impacto das tecnologias de comunicação na educação contemporânea, considerando como essas plataformas afetam a troca de ideias entre alunos e professores. Por fim, propomos avaliar a eficácia da IA na avaliação e feedback dos alunos, explorando seu potencial para aprimorar a progressão do aprendizado de maneira mais efetiva.

A rápida evolução tecnológica torna essencial a compreensão dos impactos reais e potenciais dessa integração para orientar práticas pedagógicas de forma mais eficiente. A personalização da aprendizagem oferecida pela IA promete atender às necessidades individuais dos alunos, criando um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado à diversidade de perfis de aprendizado. Portanto, investigar os benefícios e desafios da IA na educação é crucial para fundamentar políticas educacionais e práticas de ensino inovadoras.

No entanto, essa revolução educacional também suscita questionamentos e desafios importantes. Há preocupações sobre a possível desvalorização do papel do professor diante da automação impulsionada pela IA. Além disso, a análise superficial de informações e a potencial distorção da realidade por meio de plataformas digitais de comunicação são questões críticas que exigem atenção. Assim, torna-se imperativo abordar esses desafios de maneira ética e equilibrada, promovendo a integração da IA na educação sem comprometer a qualidade do ensino.

IMPLEMENTAÇÃO INICIAL DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

As sociedades modernas estão avançando para modelos baseados no conhecimento devido à adoção generalizada de tecnologias de informação. Isso impacta a cultura política e molda a perspectiva da realidade, destacando a importância dessas inovações. No âmbito educacional, as tecnologias de primeira geração desempenharam um papel crucial ao facilitar o acesso à informação e transformar o ensino. Inicialmente controladas pelos professores, essas tecnologias eram usadas para apresentar conhecimento de maneira visual e tangível, melhorando a eficácia do ensino.

Essas tecnologias contribuíram significativamente, concentrando-se em melhorar a concentração dos alunos e incorporando recursos visuais e interativos. Além disso, uma segunda categoria de tecnologias permitiu o acesso direto à informação, eliminando intermediários, por meio de sites informativos, blogs e outras plataformas.

Essas mudanças iniciais moldaram as bases para transformações subsequentes no campo educacional, direcionando-o para abordagens mais interativas e centradas no aluno. Os estudantes agora abandonam a leitura em materiais impressos em favor de dispositivos eletrônicos, buscando informações online para pesquisas. Essa acessibilidade simplificada transformou as práticas dos estudantes, promovendo independência e aprimorando suas habilidades críticas, embora alguns elementos importantes, como perspectiva integradora e abordagem dialógica, às vezes possam ser negligenciados.

As redes sociais, como Facebook, Instagram e WhatsApp, facilitam a comunicação entre estudantes e professores. Embora tragam benefícios educativos, também apresentam desafios. A cultura digital, destacada por especialistas, enfatiza a comunicação instantânea, diversificação das formas de comunicação e construção de uma consciência coletiva. Essas plataformas impactam positivamente o aprendizado, esclarecendo dúvidas e ampliando perspectivas, mas também podem prejudicar a profundidade da análise e causar impactos emocionais. Recomenda-se a intervenção do professor, com habilidades interpessoais e estratégicas, para mitigar esses efeitos menos favoráveis. A aplicação educacional consistente dessas tecnologias é vista como essencial na preparação dos professores para lidar com o impacto dos sistemas de inteligência artificial na educação.

INCORPORAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A cultura digital evoluiu ao longo do tempo, resultando na presença crescente da inteligência artificial (IA). Esta capacidade permite que dispositivos eletrônicos operem de maneira semelhante ao pensamento humano, replicando habilidades como compreensão, tomada de decisões e resolução de problemas. A IA, fundamental na computação, envolve máquinas interpretando informações, assimilando conhecimento e aplicando aprendizado para atingir objetivos predefinidos.

A inteligência artificial representa um avanço tecnológico, capacitando sistemas a emular inteligência humana, indo além da simples programação e permitindo a tomada autônoma de decisões baseadas em padrões de dados extensos. Inicialmente concentrada no processamento de dados e imagens, a IA busca conferir às tecnologias uma capacidade avançada para simular competências humanas.

A aplicação da inteligência artificial na educação gera controvérsias, pois há o temor de substituir atividades humanas. No entanto, seu potencial como auxílio para aprendizagem, com exemplos como a aprendizagem adaptativa e tutores inteligentes, destaca-se como uma oportunidade para melhorar o campo educacional diante das complexidades da sociedade em constante mudança.

EDUCAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A incorporação da Inteligência Artificial (IA) na educação deve ser cuidadosamente considerada, levando em conta a singularidade do processo de assimilação do conhecimento, influenciado por contextos pessoais, sociais e institucionais. A análise dessa aplicação requer uma compreensão abrangente dos currículos, diretrizes e competências, integrando abordagens pedagógicas mediadas por tecnologia digital e modelos computacionais de IA provenientes de diversas disciplinas.

A presença da IA na educação visa criar uma abordagem dinâmica e inclusiva, impulsionando mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem. A integração da IA no contexto educacional busca personalizar e colaborar no ensino, contribuindo para o aprimoramento global do sistema educacional. Essa transformação gera reflexões sobre a evolução da educação em um ambiente tecnológico em constante mutação.

A aplicação da inteligência artificial na educação envolve uma pesquisa interdisciplinar que busca desvendar os mecanismos de aprendizagem e criar ambientes altamente adaptativos. Esses ambientes personalizados visam tornar a aprendizagem mais envolvente, relevante e eficiente, alinhando-se com as demandas por uma educação de qualidade no século XXI. A convergência entre IA e educação, segundo a UNESCO, aborda aspectos pedagógicos, éticos e sustentáveis, destacando a importância da interdisciplinaridade e da aplicação prática nos sistemas educacionais (UNESCO, 2021)

INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NO CAMPO EDUCACIONAL

A introdução da Inteligência Artificial (IA) na educação, exemplificada pelo programa ChatGPT da OpenAI lançado em novembro de 2022, reacende debates sobre seu uso. Este programa destaca a capacidade de gerar textos elaborados, semelhantes aos humanos, diferenciando-se de pesquisas no Google ao oferecer respostas fundamentadas em conhecimento prévio. No entanto, análises indicam desafios, como a possível produção de informações incorretas e questões éticas relacionadas à programação do ChatGPT.

A IA na educação apresenta benefícios, como a personalização do ensino, feedback imediato aos alunos e automatização de tarefas administrativas. No entanto, é crucial considerar desafios éticos, como privacidade de dados e supervisão humana, além de equilibrar o uso responsável da tecnologia com valores educacionais.

A aprendizagem adaptativa, destacada pela IA, permite ambientes que se ajustam às necessidades individuais dos alunos, analisando dados educacionais para otimizar abordagens pedagógicas. Apesar do potencial da IA na educação, é essencial compreender profundamente suas capacidades e limitações, promovendo uma abordagem crítica para maximizar benefícios e superar desafios. A colaboração multidisciplinar, diretrizes educacionais contínuas e melhorias tecnológicas são essenciais para uma integração bem-sucedida da IA na educação.

CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O método de pesquisa adotado neste estudo segue os princípios da abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2017), na pesquisa qualitativa, os resultados são expressos por meio de descrições verbais, permitindo uma compreensão mais rica e profunda do fenômeno em estudo. Dada a natureza exploratória dos objetivos da pesquisa, esta busca não apenas descrever, mas também interpretar e contextualizar os dados, visando elucidar o problema em questão e formular hipóteses que possam contribuir para o avanço do conhecimento na área. Em essência, tais pesquisas visam não só aprimorar conceitos já existentes, mas também descobrir novos insights que possam enriquecer o debate acadêmico e prático (GIL, 2002, p. 41).

O foco da presente pesquisa reside em investigar a utilização da Inteligência Artificial (IA) generativa pelos estudantes universitários durante sua formação inicial, com o objetivo de entender tanto os benefícios quanto as limitações dessa tecnologia emergente. Reconhece-se a importância de compreender como essa tecnologia está sendo incorporada no ambiente educacional e como isso pode impactar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Para alcançar esse objetivo, foi essencial contar com a colaboração de professores e estudantes da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Sinop, que participaram ativamente do processo de coleta de dados. Essa colaboração não apenas enriqueceu a pesquisa com diferentes perspectivas e experiências, mas também contribuiu para aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário online elaborado no Google Forms, contendo uma combinação de perguntas objetivas e subjetivas. Essa abordagem permitiu não apenas quantificar o uso da IA generativa, mas também compreender as percepções, experiências e opiniões dos estudantes em relação a essa tecnologia. Seguindo as diretrizes propostas por Gil (2008, p. 121), o questionário foi projetado para obter informações sobre diversos aspectos, como conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamentos passados ou presentes relacionados ao uso da IA generativa no contexto educacional.

O corpus de análise consistiu nos dados coletados por meio do questionário online, os quais foram organizados e analisados à luz do referencial teórico que fundamentou a pesquisa. Além da análise quantitativa dos dados, foram realizadas análises qualitativas mais aprofundadas, buscando identificar padrões, tendências e insights que pudessem fornecer uma compreensão mais completa e abrangente do fenômeno em estudo. Essa abordagem metodológica integrada permitiu uma análise mais rica e contextualizada dos dados, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do papel da IA generativa no processo de formação inicial dos estudantes universitários.

ANÁLISE DOS DADOS

Na seção de análise dos dados, examinaremos as respostas obtidas por meio do questionário enviado via Google Forms, o qual explorou as percepções e opiniões de professores universitários sobre os impactos da Inteligência Artificial (IA) no ensino superior. Com um total de 25 respostas, este estudo oferece uma visão abrangente das perspectivas dos educadores em relação ao papel, desafios e potenciais benefícios da IA no contexto educacional. A análise detalhada desses dados nos permitirá entender melhor as percepções dos professores e identificar tendências significativas que podem informar futuras iniciativas e políticas relacionadas ao uso da IA no ensino superior.

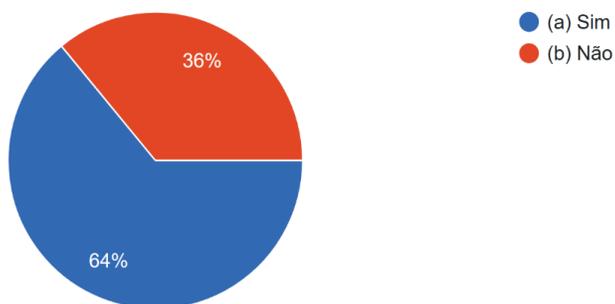



Figura 1. Já utilizou ferramentas de IA em suas aulas ou atividades de ensino.

Fonte: Dados da Pesquisa.

O resultado de que 64% dos professores universitários utilizam ferramentas de IA em suas aulas ou atividades de ensino indica uma adoção considerável dessa tecnologia no ambiente educacional. Essa tendência reflete uma mudança global, onde a inteligência artificial está cada vez mais presente nas práticas pedagógicas, alterando a concepção, entrega e avaliação do ensino.

Primeiro, a IA pode melhorar a eficiência e personalização do ensino, permitindo aos professores adaptar o conteúdo às necessidades individuais dos alunos, fornecendo feedback personalizado e identificando áreas de dificuldade, potencialmente levando a um melhor desempenho acadêmico.

Segundo, a IA pode expandir o acesso à educação, através do desenvolvimento de plataformas de ensino online mais eficazes e acessíveis, possibilitando que estudantes de diversas partes do mundo tenham acesso a materiais de alta qualidade e a oportunidades educacionais anteriormente inacessíveis.

No entanto, é importante considerar os desafios éticos e de privacidade associados ao uso da IA na educação, incluindo questões relacionadas à coleta e uso de dados dos alunos. É fundamental garantir que as ferramentas de IA sejam desenvolvidas e utilizadas de maneira ética, transparente e respeitando os direitos dos alunos.

Além disso, a integração da IA no ensino requer que os professores adquiram novas habilidades e competências. Programas de desenvolvimento profissional e treinamento contínuo podem ajudar os educadores a se adaptarem às novas tecnologias e a utilizá-las de forma eficaz em sua prática pedagógica.

Também é importante destacar os desafios de desigualdade digital, já que nem todos os alunos têm acesso igualitário a tecnologias digitais. Garantir que o uso de IA na educação seja inclusivo e equitativo requer políticas e iniciativas que abordem as disparidades no acesso à tecnologia.

Percebe-se o aumento do uso de ferramentas de IA por parte dos professores universitários representa uma mudança significativa no cenário educacional, com potencial para melhorar a qualidade do ensino, expandir o acesso à educação e enfrentar desafios complexos. No entanto, é essencial abordar cuidadosamente questões éticas, de privacidade e de desigualdade digital para garantir que a integração da IA na educação beneficie a todos os alunos de forma justa e equitativa.

Figura 2. Quais ferramentas de IA já utilizou.

Fonte: Dados da Pesquisa

O uso de chatbots e assistentes virtuais (24%) pode melhorar a interação aluno-professor e fornecer suporte instantâneo para dúvidas e questões dos alunos. Essas ferramentas podem ser especialmente úteis para fornecer feedback imediato em tarefas e avaliações.

As plataformas de tutoria online (12%) podem oferecer suporte personalizado aos alunos, fornecendo materiais de estudo sob medida e auxílio em áreas específicas de dificuldade. Essas plataformas podem aumentar a eficácia do ensino ao oferecer recursos adicionais além das aulas tradicionais.

O uso de ferramentas de tradução automática (4%) pode facilitar a comunicação entre alunos e professores de diferentes origens linguísticas, bem como expandir o acesso a recursos educacionais disponíveis em diferentes idiomas.

Já as ferramentas de correção gramatical (12%) podem auxiliar os alunos na melhoria da qualidade de suas produções textuais, ajudando na correção de erros gramaticais e ortográficos de forma rápida e eficiente.

O fato de 16% dos professores utilizarem todas as opções sugere uma abordagem abrangente ao uso de IA no ensino, aproveitando uma variedade de ferramentas para atender às diferentes necessidades educacionais.

A porcentagem substancial de professores (32%) que não utilizam nenhuma das opções apresentadas indica que ainda há uma parcela significativa da comunidade docente que não adotou a IA em suas práticas educacionais. Isso pode refletir uma falta de conhecimento sobre as possibilidades oferecidas pela IA ou preocupações sobre sua eficácia e impacto no processo de ensino.

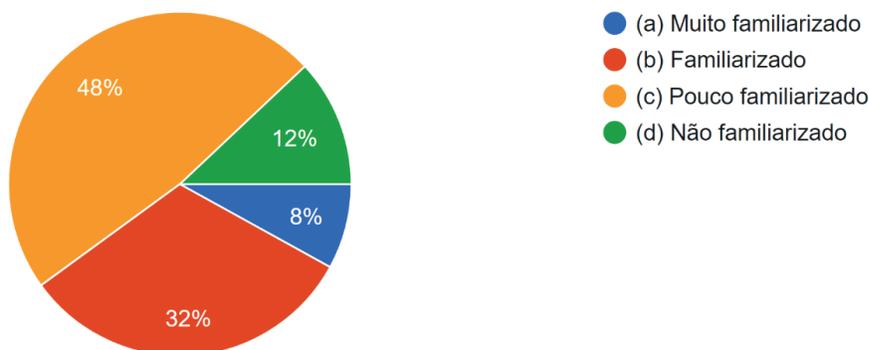



Figura 3. Nível de familiaridade com diferentes tipos de ferramentas de IA.

Fonte: Dados da Pesquisa.

O pequeno percentual de professores que se consideram muito familiarizados (8%) com ferramentas de IA sugere que há uma minoria de educadores que estão bastante avançados em seu conhecimento e uso dessa tecnologia. Esses professores provavelmente já estão integrando ativamente a IA em suas atividades de ensino e podem estar na vanguarda da inovação educacional.

O maior grupo de professores se considera familiarizado (32%) com as ferramentas de IA, indicando que têm algum conhecimento e experiência com essa tecnologia, mas podem não estar totalmente confortáveis ou proficientes em seu uso. Esses professores podem estar explorando gradualmente as possibilidades oferecidas pela IA e procurando maneiras de incorporá-la em suas práticas educacionais.

Quase metade dos professores se considera pouco familiarizada (48%) com as ferramentas de IA, o que sugere que ainda há uma lacuna significativa no conhecimento e na compreensão dessa tecnologia entre a comunidade docente. Esses professores podem

precisar de mais treinamento e desenvolvimento profissional para se familiarizarem com as ferramentas de IA e entenderem como podem ser aplicadas de forma eficaz em suas disciplinas.

O grupo menor de professores que se consideram não familiarizados (12%) com as ferramentas de IA indica que ainda há uma parcela da comunidade docente que está bastante distante dessa tecnologia. Esses professores podem enfrentar barreiras significativas para adotar a IA em suas práticas educacionais, seja por falta de acesso a recursos de formação ou por preocupações sobre como integrar essa tecnologia em suas disciplinas.

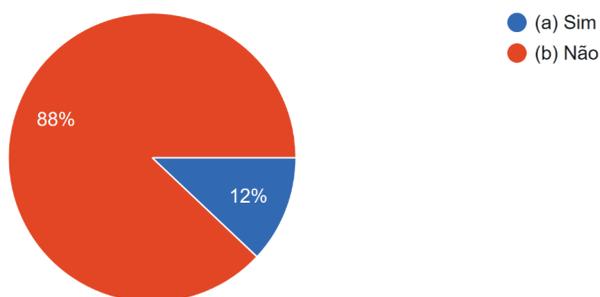



Figura 4. Recebeu treinamento/curso sobre IA para o Ensino Superior.

Fonte: Dados da Pesquisa.

O pequeno percentual de professores que afirmam ter recebido treinamento (12%) ou cursos sobre IA para o ensino superior sugere que há uma minoria de educadores que estão mais bem preparados e capacitados para utilizar essa tecnologia em suas atividades de ensino. Esses professores provavelmente têm uma compreensão mais sólida das ferramentas de IA disponíveis e de como aplicá-las efetivamente em suas disciplinas.

A grande maioria dos professores indica que não receberam treinamento (88%) ou cursos sobre IA para o ensino superior. Isso sugere que há uma falta generalizada de investimento em desenvolvimento profissional e capacitação relacionados à IA na educação superior. Sem acesso a treinamento adequado, os professores podem enfrentar dificuldades para entender e utilizar eficazmente as ferramentas de IA em suas práticas pedagógicas.

Esses resultados destacam a necessidade urgente de iniciativas de formação e capacitação para ajudar os professores a adquirirem as habilidades necessárias para integrar a IA em suas atividades de ensino. Os programas de treinamento devem abordar não apenas o funcionamento técnico das ferramentas de IA, mas também suas aplicações práticas no contexto educacional, incluindo estratégias para aprimorar a aprendizagem dos alunos e promover a inovação no ensino.

Investir em treinamento e desenvolvimento profissional em IA para professores é fundamental para garantir que a integração dessa tecnologia no ensino superior seja bem-sucedida e que os educadores possam aproveitar ao máximo seus benefícios potenciais. Isso não apenas capacitará os professores a se adaptarem às demandas de um ambiente educacional em constante evolução, mas também contribuirá para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento de habilidades relevantes para o século XXI nos alunos.

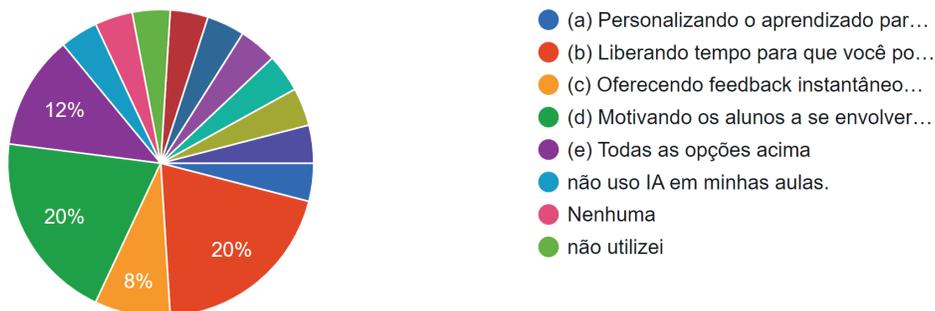



Figura 5. De que forma a IA auxiliou na prática em sala de aula.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A personalização do aprendizado (4%) é uma das promessas mais significativas da IA na educação. O uso de algoritmos de IA pode ajudar os professores a adaptar o conteúdo e as atividades de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, permitindo um ensino mais eficaz e personalizado.

Uma das vantagens da IA é sua capacidade de automatizar tarefas repetitivas e administrativas, liberando tempo para que os professores possam se concentrar em atividades mais complexas (20%) e de maior valor agregado, como a interação direta com os alunos, o desenvolvimento de materiais de ensino inovadores e a avaliação do progresso dos estudantes.

A IA pode facilitar a entrega de feedback instantâneo (8%) aos alunos, fornecendo informações imediatas sobre seu desempenho e progresso acadêmico. Isso pode ser especialmente útil para ajudar os alunos a identificar áreas de melhoria e aprimorar seu aprendizado de forma contínua.

O uso de IA pode ser usada para criar experiências de aprendizado mais envolventes e interativas (20%), o que pode motivar os alunos a participarem mais ativamente das aulas. Por exemplo, jogos educacionais baseados em IA podem tornar o processo de aprendizagem mais divertido e estimulante, incentivando os alunos a se envolverem mais com o conteúdo.

O fato de 12% dos professores afirmarem que a IA os auxilia de todas as maneiras mencionadas sugere que essa tecnologia tem um impacto multifacetado e abrangente em suas práticas em sala de aula. Esses professores estão aproveitando os diversos benefícios oferecidos pela IA para melhorar a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos.

Tais resultados destacam o potencial transformador da IA na educação, fornecendo aos professores ferramentas poderosas para personalizar o aprendizado, otimizar seu tempo, fornecer feedback instantâneo e motivar os alunos. No entanto, é importante garantir que o uso da IA seja ético, transparente e equitativo, e que os professores recebam o suporte e a capacitação necessários para integrar efetivamente essa tecnologia em suas práticas educacionais.

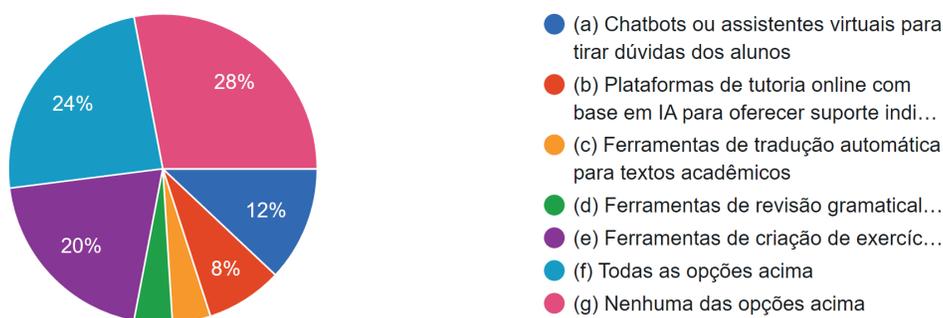



Figura 6. Quais ferramentas são consideradas mais úteis para as aulas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

O uso de chatbots e assistentes virtuais (12%) pode ser uma ferramenta valiosa para auxiliar os alunos a obterem respostas imediatas para suas dúvidas, proporcionando um suporte contínuo fora do horário das aulas e liberando tempo para que os professores se concentrem em outras atividades.

As plataformas de tutoria online podem oferecer suporte personalizado aos alunos (8%), fornecendo orientação individualizada e recursos de aprendizado adaptados às suas necessidades específicas. Essas plataformas podem ser especialmente úteis para atender às demandas de estudantes com diferentes estilos de aprendizado e níveis de habilidade.

As ferramentas de tradução automática (4%) podem facilitar a comunicação entre alunos e professores de diferentes origens linguísticas, permitindo o acesso a materiais de estudo e recursos educacionais disponíveis em diferentes idiomas.

Ferramentas de correção textual (4%) podem ser úteis para ajudar os alunos a melhorarem a qualidade de suas produções textuais, identificando e corrigindo erros gramaticais e ortográficos de forma eficiente.

A criação de exercícios e avaliações personalizadas (20%) podem ser uma ferramenta poderosa para os professores desenvolverem materiais de ensino adaptados às necessidades individuais dos alunos, oferecendo oportunidades de prática e avaliação alinhadas com os objetivos de aprendizagem de cada estudante.

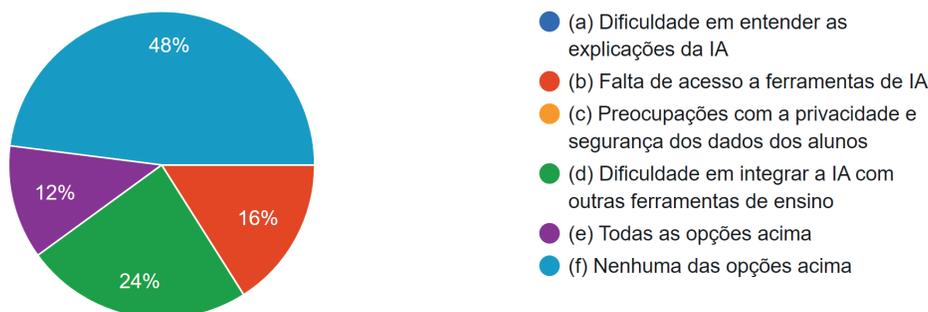



Figura 7. Encontrou algum desafio ao utilizar IA em suas aulas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A maioria dos professores (48%) relatou dificuldade em compreender as explicações fornecidas pela IA. Isso sugere que pode haver uma lacuna significativa entre a capacidade das ferramentas de IA de gerar respostas e explicações e a capacidade dos usuários, incluindo os professores, de interpretá-las e aplicá-las de forma eficaz em suas aulas.

Uma parcela significativa dos professores (16%) destacou a falta de acesso a ferramentas de IA como um desafio. Isso pode ser resultado de restrições orçamentárias, falta de conhecimento sobre as opções disponíveis ou barreiras tecnológicas que impedem o uso efetivo da IA no ensino.

Surpreendentemente, nenhum dos professores expressou preocupações com a privacidade e segurança dos dados dos alunos ao utilizar a IA em suas aulas. Isso pode refletir uma falta de conscientização sobre os riscos associados ao uso de tecnologias de IA ou uma confiança excessiva nas medidas de segurança implementadas pelas ferramentas de IA.

Um quarto dos professores (24%) enfrentou dificuldades ao integrar a IA com outras ferramentas de ensino. Isso destaca a importância de garantir a interoperabilidade entre as diferentes soluções tecnológicas utilizadas em sala de aula, para que possam funcionar de forma harmoniosa e complementar.

Um pequeno percentual de professores (12%) identificou todos os desafios mencionados como obstáculos ao utilizar a IA em suas aulas. Isso indica que alguns professores enfrentam múltiplas barreiras e dificuldades ao tentar integrar essa tecnologia em sua prática pedagógica.

Curiosamente, uma parcela significativa dos professores (48%) não identificou nenhum dos desafios mencionados ao utilizar a IA em suas aulas. Isso pode refletir uma experiência positiva e sem contratempos com o uso da IA, ou simplesmente uma falta de conscientização sobre os desafios potenciais associados a essa tecnologia.

Figura 8. Como a IA pode melhorar o aprendizado dos alunos da graduação.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A personalização do aprendizado (8%) é uma das vantagens mais importantes da IA na educação. Ao adaptar o conteúdo e as atividades de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, a IA pode ajudar a maximizar o engajamento e o progresso acadêmico dos estudantes, tornando o processo de aprendizado mais eficaz e significativo.

A IA pode tornar o aprendizado mais interativo e envolvente, oferecendo experiências de aprendizado mais dinâmicas e personalizadas (24%). Por meio de simulações, jogos educacionais e outras atividades interativas baseadas em IA, os alunos podem participar ativamente do processo de aprendizado, explorar conceitos de forma prática e desenvolver habilidades essenciais de resolução de problemas e pensamento crítico.

A capacidade da IA de fornecer feedback instantâneo (8%) aos alunos é outra maneira pela qual ela pode melhorar a experiência de aprendizado na graduação. O feedback imediato permite que os alunos identifiquem rapidamente áreas de melhoria e compreendam melhor seu progresso acadêmico, facilitando o ajuste de sua abordagem de estudo e promovendo uma aprendizagem mais eficaz e autônoma.

A IA pode ser usada para criar experiências de aprendizado mais motivadoras e envolventes, incentivando os alunos a se dedicarem mais aos estudos (12%) e a permanecerem engajados ao longo do tempo. Por meio de técnicas como gamificação, personalização e adaptação do conteúdo às preferências individuais dos alunos, a IA pode aumentar a motivação intrínseca dos estudantes e promover um maior comprometimento com o aprendizado.

Um quarto dos professores (24%) acredita que todas as opções mencionadas podem contribuir para melhorar a experiência de aprendizado dos alunos na graduação. Isso destaca a visão abrangente e integrada da IA como uma ferramenta poderosa para transformar o ensino superior, oferecendo uma ampla gama de benefícios que podem impactar positivamente o sucesso acadêmico e o desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, uma parcela significativa dos professores (24%) declarou não ter uma opinião formada sobre como a IA pode melhorar a experiência de aprendizado dos alunos na graduação. Isso pode refletir uma falta de familiaridade com as possibilidades oferecidas pela IA ou uma necessidade de mais informações e evidências sobre seu impacto no ensino superior.

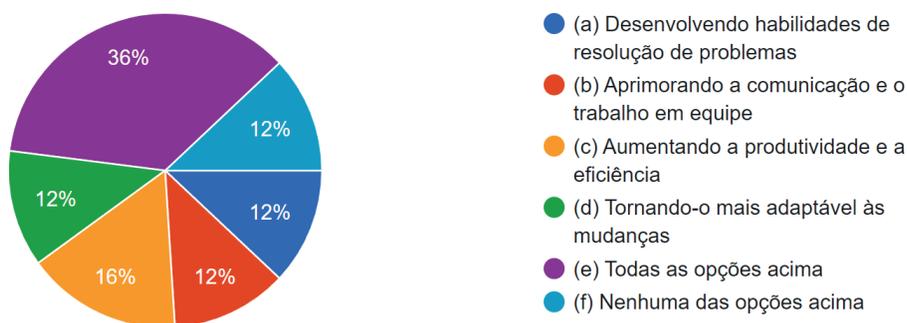



Figura 9. De que forma a IA pode te ajudar a se tornar um professor mais eficaz.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A IA pode ajudar os professores a desenvolverem habilidades de resolução de problemas (12%), fornecendo ferramentas e recursos que os auxiliam na identificação e solução de desafios complexos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Isso pode incluir a análise de dados educacionais para identificar padrões de desempenho dos alunos, a adaptação de estratégias de ensino com base nas necessidades individuais dos estudantes, entre outras aplicações.

Facilitar a comunicação e o trabalho em equipe entre os professores (12%), oferecendo plataformas e ferramentas colaborativas que permitem compartilhar recursos, ideias e melhores práticas educacionais de forma mais eficiente e colaborativa.

Aumentar a produtividade e a eficiência dos professores (16%), automatizando tarefas administrativas e repetitivas, como correção de provas, registro de notas e gerenciamento de cronogramas. Isso permite que os professores dediquem mais tempo ao planejamento de aulas, interação com os alunos e desenvolvimento profissional.

Podem se tornarem mais adaptáveis às mudanças no ambiente educacional (12%), fornecendo insights e informações em tempo real que os auxiliam a ajustar sua prática

pedagógica de acordo com as necessidades dos alunos, as tendências educacionais e as inovações tecnológicas em constante evolução.

Um terço dos professores (36%) acredita que todas as opções mencionadas podem ajudá-los a se tornarem professores mais eficazes. Isso destaca a visão abrangente e integrada da IA como uma ferramenta poderosa para capacitar os educadores e promover uma abordagem mais eficaz e adaptável ao ensino.

Por fim, uma parcela menor dos professores (12%) não identificou nenhuma das opções mencionadas como forma de a IA ajudá-los a se tornarem mais eficazes. Isso pode refletir uma falta de compreensão sobre o potencial da IA para melhorar a prática pedagógica ou preocupações sobre os impactos negativos dessa tecnologia na profissão docente.

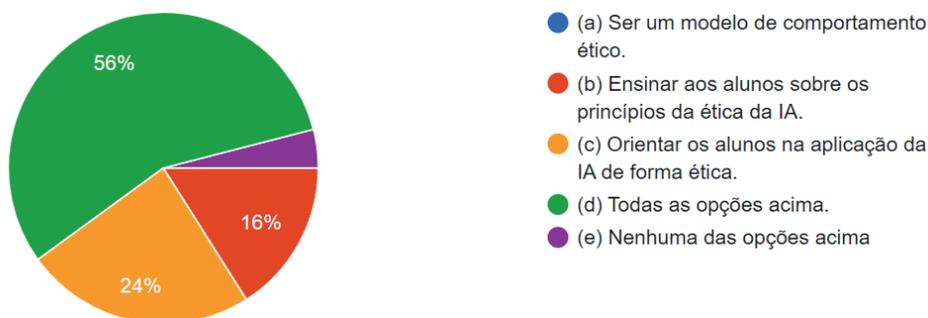



Figura 10. Papel do professor na formação de alunos éticos e responsáveis o contexto da IA.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Surpreendentemente, nenhum dos professores destacou o papel de ser um modelo de comportamento ético (0%). No entanto, esse aspecto é fundamental, pois os professores desempenham um papel crucial na modelagem do comportamento ético e na promoção de valores morais entre os alunos. Ao demonstrar comportamentos éticos em suas próprias práticas e interações, os professores podem influenciar positivamente o desenvolvimento moral dos estudantes.

Um sexto dos professores reconheceu a importância de ensinar aos alunos sobre os princípios da ética da IA (16%). Isso envolve fornecer aos alunos conhecimentos e compreensão sobre os aspectos éticos e morais relacionados ao desenvolvimento, uso e impacto da IA na sociedade, ajudando-os a tomar decisões informadas e responsáveis no uso dessa tecnologia.

Um quarto dos professores destacou o papel de orientar os alunos na aplicação da IA de forma ética (24%). Isso inclui ajudar os alunos a desenvolver habilidades críticas para avaliar o impacto ético de suas escolhas e ações no contexto da IA, bem como orientá-los sobre práticas e comportamentos éticos no uso dessa tecnologia.

A maioria dos professores (56%) reconheceu que todas as opções mencionadas são importantes para o papel dos educadores na formação de alunos éticos e responsáveis no contexto da IA. Isso destaca a visão abrangente e integrada do papel dos professores nessa área, que envolve ser um modelo de comportamento ético, ensinar princípios éticos da IA e orientar os alunos na aplicação ética dessa tecnologia.

Uma pequena parcela dos professores (4%) não identificou nenhuma das opções mencionadas como papel dos professores na formação de alunos éticos e responsáveis no contexto da IA. No entanto, considerando a importância ética cada vez maior da IA na sociedade, é essencial que os educadores estejam envolvidos nessa discussão e na orientação dos alunos sobre práticas éticas no uso dessa tecnologia.

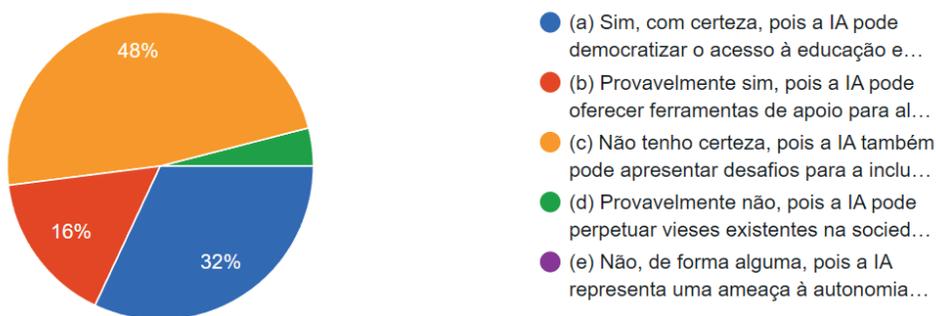



Figura 11. Uso de IA na graduação pode ser considerado um fato de inclusão social.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Um terço dos professores (32%) concorda que o uso da IA na graduação pode ser um fator de inclusão social. Eles destacam que a IA tem o potencial de democratizar o acesso à educação, oferecendo oportunidades de aprendizado personalizadas para todos os alunos, independentemente de suas origens ou necessidades. Isso pode ajudar a reduzir disparidades educacionais e aumentar a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

Um sexto dos professores (16%) acredita que a IA pode ser um fator de inclusão social, principalmente porque pode oferecer ferramentas de apoio para alunos com necessidades especiais. Isso inclui recursos como tradução automática para alunos com deficiência auditiva ou ferramentas de revisão gramatical para alunos com dislexia, o que pode facilitar sua participação e sucesso acadêmico.

A maioria dos professores (48%) expressa incerteza sobre se o uso da IA na graduação pode ser um fator de inclusão social. Eles reconhecem que, embora a IA possa oferecer benefícios, também apresenta desafios para a inclusão social, como o risco de aumentar a desigualdade digital entre alunos com diferentes níveis de acesso à tecnologia.

Uma pequena parcela dos professores (4%) acredita que a IA pode não ser um fator de inclusão social, pois ela pode perpetuar vieses existentes na sociedade. Isso inclui

preocupações com viés racial e de gênero em ferramentas de IA, como reconhecimento facial ou seleção de candidatos para empregos, que podem marginalizar grupos já desfavorecidos.

Nenhum dos professores (0%) expressou a opinião de que a IA representa uma ameaça à autonomia e liberdade dos alunos, tornando-os dependentes de ferramentas tecnológicas para aprender. Isso pode indicar uma percepção menos alarmista sobre o impacto da IA na autonomia dos alunos.

CONCLUSÃO

Diante das considerações apresentadas, a conclusão deste estudo ressalta a promissora perspectiva da integração da inteligência artificial na educação, especialmente no que tange à personalização do ensino. Os resultados evidenciam não apenas os benefícios potenciais que essa tecnologia pode trazer, mas também os desafios éticos e práticos que devem ser cuidadosamente considerados.

A ênfase na privacidade dos dados dos alunos, na ética na aplicação dos algoritmos de IA e na garantia da equidade no acesso às oportunidades educacionais reflete a necessidade premente de uma abordagem proativa e colaborativa para lidar com essas questões.

A partir dessas reflexões, conclui-se que a pesquisa futura deve se concentrar na otimização dos algoritmos de adaptação, na validação da eficácia dos sistemas em diversos contextos educacionais e na análise dos impactos a longo prazo da implementação de abordagens personalizadas de ensino.

No cerne dessa discussão está a compreensão de que a transformação educacional impulsionada pela inteligência artificial não pode ocorrer de forma isolada. É crucial a colaboração entre a comunidade acadêmica, os profissionais da educação e os desenvolvedores de tecnologia para garantir que essas inovações sejam guiadas por princípios éticos e resultem em benefícios tangíveis para todos os alunos.

Portanto, esta conclusão reitera a importância de uma abordagem interdisciplinar e colaborativa na busca por soluções que aproveitem todo o potencial da inteligência artificial na personalização do ensino, ao mesmo tempo em que se preservam os valores fundamentais da educação e se promove a equidade e a inclusão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M.; PORTES, L. A. F. A inteligência artificial. Revista Tecnologia Educacional. 2023.

ISSN: 0102-5503. Disponível em: http://abt-br.org.br/wpcontent/uploads/2023/03/RTE_236.pdf#page=16. Acesso em: 15 jan. 2024.

BATES, A. W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd, 2015.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. (Vol. 1: A sociedade em rede).

CIEB - CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Notas técnicas #16: inteligência artificial na educação. São Paulo: CIEB, 2019. Disponível em: https://cieb.net.br/wpcontent/uploads/2019/11/CIEB_Nota_Tecnica16_nov_2019_digital.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

PESQUISA E ENSINO: DOIS CONTEXTOS EM FOCO REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 03/06/2024

Antonio Serafim Pereira
FORGESB – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Gestão na Educação Básica (Certificado pela UNESC/CNPq)

RESUMO: Assumimos neste trabalho, o propósito de sumariar dois estudos sobre representações sociais de alunos do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) de duas instituições escolares do sul catarinense: o colégio de uma universidade comunitária e uma escola pública municipal. Em ambas, a questão central definida foi: quais as representações sociais dos alunos sobre pesquisa? Informações, nos documentos das escolas e entrevistas com os alunos, foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2014), interpretadas à luz de Moscovici (2015), Jodelet (2001), Guareschi (2000) – correspondentes a representações sociais; Beillerot (2001), Demo (1994, 2006, 2007), Oliveira e Campello (2016) – para pesquisa escolar, entre outros. O discurso expresso nos documentos valoriza conhecimentos produzidos na contextualização com as experiências cotidianas dos alunos (análise crítica). Intenção que se evidencia preocupante quanto sua real efetivação, considerando a fala dos alunos. Pela análise e interpretação dos dados, as representações sociais sobre pesquisa deles provenientes, pouco se aproximam dos critérios básicos requeridos, conforme os autores de referência. Em ambas as escolas, os equívocos hegemônicos da pesquisa escolar apareceram mais enfatizados, contradizendo as representações instituintes, que defendemos a respeito.
PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa escolar. Representações sociais. Alunos. Cotejo instituições.

RESEARCH AND TEACHING: TWO CONTEXTS IN FOCUS REPRESENTATIONS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: In this work, we assume the purpose of summarizing two studies on social representations of Elementary School students (8th and 9th years) of two school institutions in the south of Santa Catarina: the college of a community university and a municipal public school. In both, the central question defined was: what are the students' social representations about

research? Information, in school documents and interviews with students, was submitted to content analysis (BARDIN, 2014), interpreted in the light of Moscovici (2015), Jodelet (2001), Guareschi (2000) – corresponding to social representations; Beillerot (2001), Demo (1994, 2006, 2007), Oliveira and Campello (2016) – for school research, among others. The discourse expressed in the documents values knowledge produced in the context of the students' daily experiences (critical analysis). An intention that is worrying about its actual effectiveness, considering the speech of the students. Due to the analysis and interpretation of the data, the social representations about research coming from them, little come close to the basic criteria required, according to the reference authors. In both schools, the hegemonic misconceptions of school research appeared more emphasized, contradicting the instituting representations that we defend in this regard.
KEYWORDS: School research. Social representations. Students. Compare institutions.

INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA: DOS CONTEXTOS EN FOCO REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES DE ESCUELA PRIMARIA

RESUMEN: En este trabajo, asumimos el propósito de resumir dos estudios sobre las representaciones sociales de alumnos de la Enseñanza Fundamental (8º y 9º años) de dos instituciones escolares del sur de Santa Catarina: el colegio de una universidad comunitaria y una escuela pública municipal. En ambos, la pregunta central definida fue: ¿cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes sobre la investigación? Las informaciones, en documentos escolares y entrevistas con estudiantes, fueron sometidas a análisis de contenido (BARDIN, 2014), interpretadas a la luz de Moscovici (2015), Jodelet (2001), Guareschi (2000) – correspondientes a representaciones sociales; Beillerot (2001), Demo (1994, 2006, 2007), Oliveira y Campello (2016) – para la investigación escolar, entre otros. El discurso expresado en los documentos valora los saberes producidos en el contexto de las experiencias cotidianas de los estudiantes (análisis crítico). Una intención que se preocupa por su eficacia real, considerando el discurso de los alumnos. Debido al análisis e interpretación de los datos, las representaciones sociales sobre la investigación provenientes de ellos, poco se acercan a los criterios básicos requeridos, según los autores de referencia. En ambas escuelas, las concepciones erróneas hegemónicas de la investigación escolar aparecieron más acentuadas, contradiciendo las representaciones instituyentes que defendemos al respecto.
PALABRAS CLAVE: Investigación escolar. Representaciones sociales. Estudiantes. Comparación instituciones.

COTEJO DOS CONTEXTOS CONSIDERADOS: JUSTIFICANDO

O propósito deste trabalho é revisitar os estudos realizados no território do FORGESB[1] – confrontando-os – sobre as representações sociais de alunos do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) de duas instituições escolares do sul catarinense: o colégio de uma universidade comunitária e uma escola pública municipal[2] (SILVEIRA e PEREIRA, 2018; NASCIMENTO e PEREIRA, 2022).

Vale dizer que, em ambas as instituições, a questão central definida para os estudos informados foi: quais as representações sociais dos alunos do Ensino Fundamental sobre pesquisa enquanto princípio educativo[3]? Dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada acerca das suas representações sociais sobre pesquisa escolar. Preliminar a este procedimento de coleta de dados, no entanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CO; a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma (PCC) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da mesma rede (DCEFC), a que pertence a escola pública investigada (EP), foram submetidos à análise documental, buscando identificar como a pesquisa, enquanto estratégia de ensino, se expressa no material indicado. Informações contidas nos documentos e entrevistas com os alunos, foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2014), interpretadas à luz de Moscovici (2015), Jodelet (2001), Guareschi (2000) – correspondentes a representações sociais; Beillerot (2001), Demo (1994, 2006, 2007), Oliveira e Campello (2016) – para pesquisa escolar, entre outros autores.

Na sequência, sumariamos os dados, interpretações e discussões decorrentes dos documentos adstritos às instituições consideradas consoantes à pesquisa expressa como estratégia didático/metodológica. Análises das representações sociais dos alunos relativas à pesquisa como princípio educativo serão também sumariadas quanto ao tipo, orientação do professor, resultados da pesquisa e contribuição para a apropriação do conhecimento. Tais capturas, na interlocução com os autores de referência, serão cotejadas a partir dos contextos estudados, visto que a despeito da suposta identificação organizacional de ambos, o que pode haver, na realidade, é certa diferenciação de procedimentos didático/ metodológicos, em especial, da pesquisa como princípio educativo (foco deste trabalho), considerando a distinção de suas instâncias (privada e pública) e consequências na prática pedagógica e aprendizagem dos alunos

Isso porque, se tem indícios de que, na escola pública para a qual acorrem, primordialmente, filhos de classes subalternas, a tendência a ensinar o conhecimento reprodutivo (currículo prescritivo) tem adubado a formação humana submissa à ordem sociocultural vigente. Em contraposição, os filhos originários das classes privilegiadas, que, na maioria das vezes, frequentam escolas privadas, são formados, de certa maneira, para

1 Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Gestão na Educação Básica, do qual o autor deste trabalho participa na qualidade de líder.
2 O colégio será identificado por CO e a escola pública por EP, visando resguardar suas privacidades.
3 Inserida no processo de ensino como estratégia metodológica, diferente, portanto, da pesquisa de iniciação científica desenvolvida em programa específico, quase sempre, no contexto de graduação (Educação Superior).

a independência, autonomia e internalização da salvaguarda do controle do instituído, o que os favorecem na perpetuação do regulado/aceito, que os beneficiam (SILVA, 1992).

Tendo em vista, que a pesquisa, enquanto estratégia de ensino tem sido compreendida de forma equivocada – mais cópia que autoria – a análise que descreveremos a seguir tem o propósito também de alcançar o que ora acabamos de expor. Não sem antes, fazer alusões teóricas específicas sobre representações sociais e pesquisa.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PESQUISA ESCOLAR: APORTES TEÓRICOS

Neste segmento, representações sociais e pesquisa como princípio educativo se constituem centralidade na interlocução entre a teoria e os dados empíricos apreendidos, submetidos à análise e interpretação.

Representações sociais: o que se tem a dizer a respeito

Em vista do objetivo atinente ao processo investigativo que desenvolvemos, sentimos, por primeiro, a necessidade em nos centrar no esforço de compreender as representações sociais da pesquisa e sua importância na área da educação. Isto é, inquirir como se formam e funcionam os sistemas de referência, que utilizamos para identificar pessoas e grupos, bem como para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, em suas relações com a linguagem, ideologia, imaginário social, seu papel na orientação de condutas e práticas sociais.

Entendida dessa maneira, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise de mecanismos que interferem, significativamente, no processo educativo, por nos permitir nomear as diferentes experiências e fatos pertinentes à realidade vivenciada. Afinal, configuram-se como “modos de conhecimento que surgem e legitimam-se na conversação interpessoal cotidiana e têm como objetivo compreender e controlar a realidade social” (GUARESCHI, 2000, p. 35). Por esse ângulo, “as representações que possuímos sobre determinado assunto, não estão diretamente ligadas com a nossa maneira de pensar” (MOSCOVICI, 2000, p. 37), mas impostas, de forma normativa, conforme as alterações demandadas no tempo (gerações). Enquanto sistemas de interpretação amparadas nas relações com o mundo e com os outros, direcionam o pensamento e o comportamento das pessoas. São, portanto, processos que intervém na formação das identidades humanas instituídas e/ou instituintes (JODELET, 2001).

Por conseguinte, as representações nos diferentes contextos (o escolar é um deles), se instituem a partir de significados abancados nas relações sociais, que neles se desenvolvem. Ou seja, quando há compartilhamento de convicções aceitas, a representação social se constitui, podendo influenciar o grupo social de forma crítica ou não. Isso vai depender da condicionalidade existente, pois cada pessoa envolvida pode incitar a emergência de novas práticas, produzindo nova representação, distinta da consumada como hegemônica (SÁ, 1996; VERÍSSIMO, 2009).

Assim sendo, a consideração dos sistemas organizados de significações, que constituem as representações sociais, em especial de educadores e alunos, é útil à compreensão do que se passa em aula na prática das relações sociais consequentes, tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado, quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional. Importante, visto que o currículo se traduz no cenário de suas configurações, significações e discursividades; "se situa, pois, na intersecção entre representação – como forma de conhecimento – e poder" (SILVA, 2010, p. 33).

Demanda, desse modo, termos presente que o currículo escolar tem se detido, historicamente, a propagar "as construções sociais e discursivas parciais e particulares dos grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação" (SILVA, 2010, p. 33). Mister se faz, por isso, investigar sua construção e concepção a partir das representações constitutivas de suas práticas didático-metodológicas, principalmente, a pesquisa escolar – que mais nos interessa aqui – questionando: a serviço e a favor de quem estão currículo e pesquisa? Muito pertinente, obviamente, em razão de que os alunos oriundos das classes subalternas têm sido alvo dessa prática equivocada, pouco conveniente, à garantia do direito pleno à educação (desenvolvimento e aprendizagem). Vamos, então, à pesquisa em sala de aula.

Pesquisa em sala de aula: o que mais importa defender

Compreendemos por pesquisa a que se desenvolve no espaço escolar, sem, no entanto, depreciar a praticada nos diversos contextos como forma de encontrar um objeto, explorar novos lugares, buscar novas informações ou conhecimento, considerando que, na vida cotidiana, nos defrontamos com múltiplas situações, que nos desafiam; deprecam reflexão para indagar alternativas de solução e tomada de decisão (BEILLEROT, 2001; RAMOS, 2002; DEMO, 2006).

A advertência, todavia, sobrevém de Beillerot (2001) para o qual nem toda descoberta pode ser designada pesquisa; acaso ou intuição não podem ser tomados como tal. Segundo ele, um trabalho para que se institua como pesquisa admite, pelo menos, três critérios básicos: produção de conhecimentos novos, produção rigorosa de encaminhamento e comunicação de resultado.

A produção do conhecimento deve garantir que o exercício da pesquisa favoreça a compreensão aprofundada do objeto de estudo. Conforme Castoriadis (1999), o conhecimento relevante no que concerne à pesquisa é o que se engaja no processo de interrogação, questiona os sentidos constituídos e põe em dúvida significações dogmáticas hegemônicas.

O segundo critério alude ao processo metodológico sistematizado na "investigação dos fatos, dos fenômenos e das ideias" (BEILLEROT, 2001, p. 55), o que permitirá ao

pesquisador dialogar e intervir de maneira competente na/com a realidade (DEMO, 1994). O critério da comunicação dos resultados, por sua vez, corresponde à socialização e discussão com os principais participantes/protagonistas do processo investigativo acerca dos achados e interpretações inferidas. Desse modo, a partir da pesquisa, se pode superar a condição de informado, alcançando a de informante, pela interlocução própria (autonomia) e rejeição de confinar-se a simples objeto (DEMO, 2006, GRILLO, et al, 2006).

Para Ninin (2008), contudo, embora os professores do Ensino Fundamental e Médio, participantes dos cursos de formação que tem ministrado, reconheçam a importância da atividade de pesquisa, suas ações docentes não se revelam efetivas quanto à formação autoral e crítica dos alunos. A dependência e heteronomia destes, tende a se manter, justificada pelo fato de que tal atividade acaba se restringindo "a um texto composto de fragmentos de outros textos e/ou de informações obtidas por meio de buscas na internet, quase sempre copiadas e pouco argumentadas pelos estudantes-autores" (NININ, 2008, p. 19).

Oportuno também é o relevo ao estudo de Teixeira (2011, p. 6), que assim coligiu: "a maioria dos alunos entende pesquisa como busca de informações, nem sempre a maneira como o professor solicita a pesquisa incita o posicionamento crítico dos alunos, e que os textos produzidos por esses alunos costumam ser cópias". Por essa prática, adverte Demo (2007, p. 8): "não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança".

Os argumentos apresentados se reforçam nos trabalhos publicados sobre pesquisa escolar (1989-2011), analisados por Oliveira e Campello (2016), ao demonstrarem a prevalência da cópia e ausência do questionamento crítico. A cópia aviva o conhecimento reprodutivo e mecânico, desfavorecendo a emancipação. Enfatiza, portanto, a condição de dependência do aluno ao conhecimento pronto. Vale destacar ainda, que os trabalhos investigados indicaram, também, a falta de motivação dos alunos para a pesquisa, falta e/ou precariedade de orientação dos professores, entre outros.

O mote, na interlocução com os autores referenciados, então, é: elaboração própria sobre os conhecimentos historicamente produzidos, pensada e trabalhada criticamente, não deve se limitar a fazer pesquisa, mas aprender a fazê-la, a partir da mediação do professor na condição de orientador, assessoramento do estudo teórico, análise dos dados e elaborações/produções dos estudantes (CARDOSO e PEREIRA, 2010). É preciso, pois, que a pesquisa supere a simples categoria de tarefa a ser cumprida, mera entrega e/ou avaliação/imputação de nota. Ultrapasse também a representação social hegemônica no contexto escolar e social a fortalecer o currículo tradicional, denunciado no movimento em defesa do currículo crítico e pós-critico (SILVA, 2013).

Vale repisar, que o currículo crítico se funda na denúncia da reprodução sociocultural; do fortalecimento das relações sociais capitalistas; da suposta neutralidade acerca

da ideologia e poder; da desconsideração do currículo oculto, enquanto possibilidade de emancipação e libertação. O pós-critico, por seu turno, arquitetado sob a visão de currículo como prática discursiva de saber-poder, significação e representação, notabiliza a alteridade, diferença, subjetividade, cultura, gênero e multiculturalidade como elementos essenciais e cruciais do processo formativo humano.

Por certo, a pesquisa a ter lugar no conjunto da sala de aula, abalizada, teoricamente, no currículo crítico e pós-crítico, terá probabilidades maiores de reger novas representações sociais instituintes, suplantando as instituídas e hegemônicas, particularmente, as aqui expostas e denunciadas.

PESQUISA E ENSINO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NOS DOIS CONTEXTOS

Conforme anunciado, neste tópico sintetizamos a análise dos dados que emergiram dos documentos e das entrevistas realizadas com os alunos das instituições pesquisadas, cotejando os resultados.

Pelo estudo de Silveira e Pereira (2018), o Projeto Político Pedagógico do CO considera a pesquisa prioridade como princípio de ensino condizente ao "processo de apropriação e reconstrução do conhecimento". Valoriza, para tanto, "os conhecimentos elaborados a partir das relações que se estabelecem no meio extraescolar" (PPP, 2016, p. 16), objetivando desenvolver a análise crítica do estudante por meio da pesquisa. Nesse sentido, o referido estudo questionou se a pesquisa evidenciada no PPP, ainda estava sob a influência do Ensino por Problematização e Pesquisa (EPP), proposta coletiva elaborada/implementada no CO (2003 a 2013), em vista de que tal iniciativa tomava a pesquisa como procedimento básico para que o aluno, como protagonista, "exercesse sobre os conhecimentos, historicamente produzidos, elaboração própria, pensada e trabalhada criticamente" (p. 6); que não apenas fizesse pesquisa, sobretudo, aprendesse a pesquisar. Enfatizava, por conseguinte, o papel do docente como orientador no estudo teórico, análise/interpretação de dados e decorrentes produções dos alunos. Retirava, assim, a pesquisa da condição de simples tarefa a cumprir, limitada ao banal ato de apresentação e imputação de nota pelo professor (SILVEIRA e PEREIRA, 2018).

Quanto à EP, por não ter acesso ao PPP, o estudo de Nascimento e Pereira (2022) decidiu analisar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma/SC e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da mesma rede a que pertence. No primeiro documento, segundo os autores, a pesquisa se ratifica no destaque à necessidade de acesso dos alunos "ao conhecimento científico, por meio de situações problematizadoras" para transformá-los "em sujeitos pensantes, críticos, autônomos, desenvolvendo a compreensão de mundo para que haja a formação de opiniões, discussões e argumentações sobre situações reais" (PCC, 2008, p. 16).

Das diretrizes, o estudo mencionado conseguiu capturar a permanência do propósito acima correspondente à competência, extraída da Basse Nacional Comum Curricular (2017) assim expressa: “Exercitar [...] a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções [...] com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (DCEFC, 2020, p. 11). A par disso, o documento refuta “a apreensão de conhecimentos já prontos”, em defesa da necessidade de os alunos entrarem “em ação investigativa para que consigam revelar – inicialmente, com a ajuda do professor e, posteriormente, por si mesmos – as condições de origem e de desenvolvimento dos conceitos dos objetos estudados” (DCEFC, 2020, p. 18).

Pelos discursos exibidos, podemos proferir que os documentos analisados se revelaram, de certa forma, convergentes quanto à pesquisa como princípio educativo, capaz de produzir compreensões aprofundadas e críticas, a partir do questionamento reconstrutivo e suas possibilidades de subverter as verdades dogmáticas reguladoras (DEMO, 1994, 2007). As representações sociais dos alunos participantes (adesão voluntária, mediante Termo de Consentimento Livre) adstritos aos dois contextos, condizentes as suas experiências de pesquisa, no entanto, se distanciaram, de certa maneira, dos propósitos proclamados (SILVEIRA e PEREIRA, 2018; NASCIMENTO e PEREIRA, 2022), resguardadas variações que arrestamos – a sintetizar/analisar, cotejando – quanto ao tipo de pesquisa encaminhada, orientação dos professores, resultados/destino da pesquisa e contribuição em termos de aprendizagem. Sigamos, então.

Quanto ao tipo de pesquisa, a maioria dos alunos indicou como fonte de coleta de dados a internet e a apostila adotada no CO, como se pode evidenciar na fala da aluna CO/9º ano[4]: “na internet, nos livros. A gente usa bem, bastante os livros didáticos, apostila”. Resta saber, como se dá o uso da internet como dispositivo de pesquisa, uma vez que, no contexto investigado, não obtivemos dados que nos permitissem tecer considerações específicas a esse respeito.

Na EP, apesar da baixa regularidade desta atividade em sala de aula apontada nas falas, a maioria dos alunos também afirmou que utiliza a internet e o livro didático/apostila disponibilizado pela escola, como expressa (EP/A4)[5]: “Na internet, no livro. Às vezes o que não tem na internet, tem no livro e, às vezes, o que não tem no livro tem na internet” e também (EP/A5): “usamos a apostila e a internet”. Considerando, o fato de que o caráter reprodutivo das informações veiculadas nesta escola, desvelado nas representações dos alunos sobre as atividades mais frequentes na prática docente (exercícios/atividades, seguidos de cópia do quadro), reforçada pelo uso do livro didático/apostila, importa

4 No caso do CO, os alunos entrevistados (em número de 11) serão identificados conforme o ano do Ensino Fundamental, 8º ou 9º ano, antecedido de CO, por opção dos pesquisadores responsáveis, na oportunidade da pesquisa, visando resguardar a privacidade acordada.
5 Na EP, a opção, também na ocasião da pesquisa, foi identificar os discentes (em número de 10) por A (EP antes) seguido de número ordinal, tendo presente a razão dita na nota anterior.

questionar: qual tem sido a contribuição da internet e do livro didático/apostila no processo de apropriação do conhecimento por parte dos discentes participantes da pesquisa por nós desenvolvida?

Vale sublinhar, que a internet como recurso tecnológico para busca de dados, aparece com destaque nas produções analisadas por Oliveira e Campello (2016), que chamam a atenção para o fato de que este recurso pode facilitar a prática da cópia, mas, contraditoriamente pode incentivar a motivação dos alunos, "curiosidade, autonomia e criatividade, além de evitar a dispersão na coleta de informações e facilitar a comunicação professor/aluno" (OLIVEIRA e CAMPELLO, 2016, p. 191). Estudos anteriores, que investigaram o uso da internet e da tecnologia em escolas, já se referiam ao caráter motivador desses dispositivos (SILVA, 2006); DIEDRICH 2009). As parcas evidências obtidas, no entanto, não nos autorizam a afirmar, como se disse, se o uso dos recursos destacados pelos discentes no estudo desenvolvido, nas duas instituições consideradas, encontra respaldo nos argumentos das autoras acima referenciados. Embora se possa arriscar dizer, pelas apreensões feitas, que, no caso da EP, a situação em questão necessita de atenção particular.

A orientação do professor na realização do trabalho de pesquisa foi mencionada pela maioria dos alunos do CO como revela um deles (CO/8º ano): "orientam muito". Ou como destaca uma aluna também do CO/8º ano: "o que fazer, como fazer, aonde pesquisar". Considerações reafirmadas por outra do CO/9º ano de que, em "todos os trabalhos, os professores geralmente tiram parte da aula para explicar sobre o trabalho; se tu tens dúvida eles explicam de novo; é bem explicado sobre os trabalhos que se tem que fazer". Esse fato se contrapõe aos achados de Oliveira e Campello (2016), posto que os estudos por elas analisados denunciaram a falta e/ou precariedade de orientação dos professores condizente aos trabalhos de pesquisa propostos aos alunos.

Sobre orientação da pesquisa pelos professores na EP, também foi obtido da maioria dos alunos afirmação positiva sob a alegação de que indicam o tema e delimitam o tempo, assim expresso: "eles passam o tempo, por exemplo, fazer numa semana e entregar na outra semana, eles dão os temas" (EP/A4). Ou como alude (EP/A1): "depende, tem algumas que é pesquisa já feita e outras têm tema geral". Pelas expressões dos alunos, é possível inferir que a orientação dos docentes da EP, diferentemente do CO, tangencia, muito tenuemente, o caráter metodológico da pesquisa, análise e exposição dos resultados. Ou seja, como destaca Teixeira (2011, p. 83), "ainda é vigente a prática de se solicitar uma pesquisa ao aluno sem lhe dar nenhuma orientação a não ser um tema", quando se sabe que o monitoramento na elaboração escrita é basilar aos alunos na consecução de seus trabalhos, além de que sua falta tende a se refletir "diretamente em dificuldades na etapa seguinte" (FAQUETTI, 2002, p.119).

No que diz respeito ao destino dos resultados da pesquisa, os estudantes do CO, em sua maioria, revelaram que os trabalhos são apresentados em versão impressa e/

ou de forma expositiva em aula, com o intuito de avaliação por parte do professor. Nesse sentido, assim se declara uma Aluna do CO/8º ano: "se apresenta para a sala ou trabalhos impressos, que a gente faz em casa e entrega na aula". Ou como relata outra (CO/8º ano), destacando o caráter avaliativo do trabalho de pesquisa: "normalmente se apresenta numa folha que o professor avalie depois". Os alunos da EP, da mesma forma, afirmam entregar o material para os professores, conforme (EP/A5): "A gente entrega para o professor". Ou apenas fazer transcrição dos resultados para o caderno, como segue: "A gente só escreve" (EP/A9). Observa-se que a mera entrega ao professor para avaliação, coincidente nas instituições pesquisadas, negligencia um dos critérios básicos da pesquisa – comunicação/socialização dos resultados (BEILLEROT, 2001).

Das falas dos alunos do CO sobre a pesquisa, colhemos desde a representação de que este procedimento metodológico contribui para a melhor compreensão e aprofundamento dos conhecimentos; oportuniza maior diálogo entre as pessoas; possibilita visões diferentes sobre o assunto estudado; constitui atividade diferente da aula. Em relação ao primeiro sentido, é significativa a opinião de uma Aluna do CO/9º ano sobre a contribuição para melhor compreensão e aprofundamento dos conhecimentos, a saber: "é bem interessante, porque se pode aprofundar mais no assunto e procurar outras formas de ver e obter mais informações". Quanto à oportunidade de diálogo entre os alunos, é representativa também a posição de uma das Alunas do CO/8º ano, que assim se pronuncia: "eu acho muito bom, porque o trabalho aproxima a gente com outros colegas, oportunizando aprender mais sobre o trabalho [...]; não se fica tão focado na aula; aquela coisa muito chata, de sempre". Do mesmo modo, também é significativa a apreciação de um dos Alunos do CO/9º ano, sobre a possibilidade de ter visões diferentes sobre o tema alvo da pesquisa, como segue: "eu acho legal, interessante porque é um pouco diferente [...]; se diferencia um pouco da aula, do material que se usa normalmente. É uma forma diferente de pesquisar e ter visões diferentes sobre o assunto".

A positividade da pesquisa expressa pelos alunos do CO dá sinais de se contrapor à falta de motivação para a pesquisa em destaque nas produções analisadas por Oliveira e Campello (2016), pela orientação precária em relação à pesquisa a ser realizada e à não preocupação dos professores em selecionar temas contextualizados à vivência dos discentes. Isso porque, como vimos, os alunos revelaram contar com orientação devida para a pesquisa, inclusive quanto à trajetória metodológica, manifestando que tal atividade pode favorecer o acesso a diferentes visões de conhecimento, oportunizando, por conseguinte, sua contextualização. Nesse caso, tendo em vista os limites do estudo por nós realizado, acreditamos que a observação *in loco* nesse sentido seria recomendável como uma das estratégias para a apreensão mais objetiva do teor qualitativo de sua real efetividade no cotidiano docente da instituição.

A maioria dos alunos da EP considerou a importância da pesquisa ligada ao fato de que se aprende mais ao realizar a atividade diferente do dia a dia, conforme diz (EP/

A1): “é bom para o aluno, para que depois ele tenha interesse e saiba onde começar a pesquisar por si próprio” e (EP/A5): “porque se aprende mais; o que não aprendeu na sala a gente aprende na pesquisa”. Segue, com menor incidência, que é importante realizar mais trabalho de pesquisa, pois este conhecimento será útil no futuro, na faculdade e afins, ou, simplesmente, porque vale nota. Contudo, resta saber em que aspectos se configura a diferença da atividade em discussão relacionada ao interesse, aprendizagem, tipo de conhecimento a ser apropriado e sua pertinência, tendo por base os dados que insurgiram das representações dos alunos participantes do estudo ora em sintetização.

As razões assinaladas pelos estudantes do CO e EP, apesar das representações contraditórias que se apreendeu no contexto das categorias analisadas até aqui, nos ofereceram indícativos para problematizar, pensar e refletir, que aprender mais pela pesquisa, pode estar relacionado à ideia de Ramos (2002, p. 32) de que “pesquisar é cada um participar ativamente da construção do seu conhecimento e da construção do conhecimento daqueles com os quais convive [...], investindo no questionamento sistemático e na busca de novos argumentos, novos conhecimentos”. Ou como propala Demo (2006, p. 16) de que “pesquisar toma aí contornos [...] desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. O caminho emancipatório não pode vir de fora [...], mas será conquista de dentro, construção própria”.

Posição que tem a ver com “o entendimento do professor como pesquisador de sua própria prática” e significativas “repercussões no desenvolvimento da autonomia do aluno, que [...} vê, no professor que experimenta, que ousa, corre risco e decide, uma referência para a sua própria formação” (GRILLO, et al, 2006, p.10) e independência. Imperiosa conveniência e importância, mormente, para estudantes precarizados em seus direitos fundamentais – sociais e humanos.

FINALIZANDO...

No fito de revisitar os estudos desenvolvidos – sintetizados e cotejados – relativos às representações sociais de alunos sobre pesquisa, enquanto princípio educativo, de duas instituições escolares do sul catarinense (uma privada e outra pública), a incursão, em seus documentos (PPP, 2016, PCC, 2008, DCEFC, 2020), nos revelou certa convergência quanto à pesquisa como forma de valorizar os conhecimentos, historicamente, produzidos na contextualização com as experiências cotidianas dos alunos, visando a análise crítica das diferentes áreas do conhecimento. Situa, pois, a pesquisa como espaço de questionamento reconstrutivo e elaboração própria (DEMO, 1994, 2007), a subverter verdades mais tendentes à regulação e ao controle. Tem-se aí a intenção de pesquisa desejada coincidente em ambas as instituições que, conforme as representações sociais dos alunos, se evidencia preocupante quanto sua real efetivação prática.

A suspeita se justifica porque, pelo acesso aos dados coletados, as representações sociais dos alunos sobre pesquisa pouco se aproximam dos critérios básicos, que tal estratégia metodológica requer. Em ambas as instituições, os equívocos hegemônicos da pesquisa escolar apareceram mais evidentes, que as representações instituintes defendidas por nós a respeito. A par das semelhanças, vale destacar, que o teor mais forte de fragilidades na EP recaiu na pouca regularidade da pesquisa, supremacia do conhecimento reprodutivo e mecânico, orientação precária do professor. Itens amenizados no CO pelos apreços dos discentes, entre eles, o fato positivo da orientação do professor, tendo por base a metodologia do trabalho e não apenas o tema-alvo e tempo de entrega.

Em se tratando dos alunos, notadamente, os advindos das classes menos favorecidas, que frequentam a escola pública, talvez, a situação tenda a preocupar, quanto à cidadania democrática. Isso porque, por meio de tais experiências, eles podem não "extrair de sua escolarização mais que o significado de uma relação subordinada com o conhecimento" (SILVA, 1992, p. 134). As desvantagens impetradas, possivelmente, não tenham tempo de escolaridade suficiente para recuperá-las. Diferentemente destes, os alunos do CO, por "suas relações globais de classe" e, de certo modo, maior permanência na escola, "provavelmente [...] terão chances adicionais de compensar essas possíveis desvantagens" (SILVA, 1992, p. 134).

Nesse foco, reiteramos a necessidade de maior aprofundamento, visando superar o caráter restritivo das posições hegemônicas e conservadoras históricas. Compreender as representações sociais sobre pesquisa é de extrema urgência, bem como apreender os próprios julgares, que alimentamos e preservamos na sala de aula e outros contextos socioculturais em que nos movimentamos. Minimizar as distorções de práticas e enganos de nossas representações sociais, é preciso, no afã de fortalecer o potencial da pesquisa como dispositivo de questionamento crítico, desenvolvimento da criatividade, autonomia e liberdade à disposição da experiência autoral.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2014.

BEILLEROT, Jacky. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 71-90.

CASTORIADIS, Cornelius. **Feito a ser feito:** as encruzilhadas do labirinto – V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DIEDRICH, Roberta Campani. **Pesquisa escolar em tempos de cibercultura:** ensinando matemática com o auxílio da internet. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009. Disponível: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3119. Acesso em: 20 dez. 2021.

FAQUETI, Marouva Fallgatter. **O bibliotecário como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem através da pesquisa escolar:** proposta de um modelo. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2002. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84261/185574.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 10 out. 2022.

GRILLO, Marlene Correro et al. Ensino e pesquisa como pesquisa em sala de aula. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, abril, 2006, p. 1-11. Disponível em: https://faculdadebarretos.com.br/wp-content/uploads/2015/11/pesquisa-sala-de-aula2.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Representações sociais e ideologia. Florianópolis: **Revista de Ciências Humanas**, v. 1, s/n, p. 33-46, 2000. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/24122/21517/78350. Acesso em: 15 ago. 2021.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 29-109.

NASCIMENTO, Gabriele Felizardo Vianna do; PEREIRA, Antonio Serafim. Representações sociais de alunos do ensino fundamental de uma escola pública sobre pesquisa como princípio educativo. **Saberes Pedagógicos**. Criciúma/SC, v. 6, nº 1, jan/abr, 2022, p. 22-37. Disponível em: https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/4323/4419. Acesso em: 15 nov. 2022.

NININ, Maria Otilia Guimarães. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou do pensamento crítico. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35, dez., 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360916005. Acesso em: 13 ago. 2022.

OLIVEIRA, Iandara Reis de; CAMPELO, Bernadete Santos. Estado da arte sobre pesquisa escolar no Brasil. **TransInformação**. Campinas, SP, v. 28, n. 2, 2016, p. 181-194. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tinf/v28n2/0103-3786-tinf-28-02-00181.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela pesquisa é educar para a argumentação. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 25-49.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol.** vol. 4, n. 3, p. 1-15, Ribeirão Preto dez. 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002. Acesso em: 20 fevereiro. 2022.

SILVA, Karine Xavier Silva. **Webquest:** uma metodologia para a pesquisa escolar por meio da internet. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF: 2006. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/843/1/DISSERTACAO%20FINAL.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz na educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVEIRA, Felipe Fabri; PEREIRA, Antonio Serafim. Representações sociais dos alunos sobre pesquisa como princípio educativo. **Criar Educação**. Criciúma/SC, v. 7, nº 2, jul/dez, 2018, p. 1-12. Disponível em: https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/4323/4419 Acesso em: 20 out. 2021.

TEIXEIRA, Sandra Areias. **Fazendo pesquisa escolar na internet.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/DAJR-8H5RUR/1/1426m.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

VERÍSSIMO, Ana Maria Roriz. **Representações sociais de educadores do ProJovem sobre sua prática pedagógica no programa**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2009 (Dissertação de mestrado em Educação). Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp111317.pdf. Acesso em: 07 out. 2023.

CAPÍTULO 13

POSSIBILIDADES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO TRABALHO COM MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Data de aceite: 03/06/2024

Márcia Regina do Nascimento Sambugari
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
http://lattes.cnpq.br/5417556351436964.
https://orcid.org/0000-0003-4671-2102

Kamille Frias Claros
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
http://lattes.cnpq.br/7466318248542031
https://orcid.org/0000-0003-3270-9922

Sonia Aparecida Bays
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
http://lattes.cnpq.br/1937078798871043
https://orcid.org/0000-0003-4889-0682

RESUMO: Neste texto são tecidas reflexões sobre a importância da narrativa 'memórias de alfabetização' no processo de formação de futuros(as) professores(as) alfabetizadores(as). Para tanto são discutidos alguns aspectos trazidos nas cartas escritas por estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior (IES) localizada em uma cidade da região do extremo oeste do estado de Mato Grosso do Sul. Com a análise das cartas verifica-se o quanto esse movimento da escrita de si é importante e potente para a formação docente numa perspectiva reflexiva, freireana, de mobilização de saberes. Também sinaliza para a necessidade de se buscar uma visão mais ampliada do conceito de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas; Formação docente. Alfabetização.

POSSIBILITIES OF RESEARCH-TRAINING IN WORKING WHITH LITERACY MEMORIES IN A PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT: This text reflects on the importance of the narrative 'literacy memories' in the process of training future literacy teachers. To this end, some aspects brought up in letters written by students of the Pedagogy course at a higher education institution (HEI) located in a city in the extreme western region of the state of Mato Grosso do Sul are discussed. how important and powerful this movement of self-writing is for teacher training from a reflective, Freirean perspective of knowledge mobilization. It also highlights the need to seek a broader view of the concept of teacher training.

KEYWORDS: Narratives. Teacher training. Literacy.

INTRODUÇÃO

Buscamos compartilhar as nossas reflexões acerca da importância da narrativa 'memórias de alfabetização' para a mobilização de saberes, numa perspectiva freireana, de que a formação docente seja um espaço de pesquisa-formação que possa "[...] criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2022, p. 47). Este texto foi apresentado no VI Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF) e o nosso olhar pauta-se na defesa de uma formação de professores(as) que tenha como pressuposto o conhecimento como processo criativo de apropriação e transformação da realidade. (Sambugari; Claros; Bays, 2023).

Conforme assinala Pimenta (1996), do curso de formação de professores(as) espera-se que desenvolva nos(as) alunos(as) conhecimentos, atitudes e valores que possibilitem a construção permanente do saber-fazer docente a partir das necessidades e desafios que a educação, como prática social, coloca no cotidiano (Pimenta, 1996). Esses saberes constituem o ponto de partida e também o ponto de chegada da formação, ao serem tomados na realidade das escolas e dos professores, articulando e traduzindo esses saberes em novas práticas.

É preciso, portanto, que os(as) futuros professores(as) compreendam o ensino como realidade social e, principalmente, compreendam que o trabalho docente implica em ensinar, pois a docência "[...] não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas". (Pimenta, 1996, p. 75). Dessa maneira, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria e prática, sem a qual o ensino se torna mera repetição de conteúdos desligados da realidade que os engrenou.

O interesse nesta temática da formação docente para a mobilização de saberes por meio do registro de memórias de alfabetização decorre da vivência das autoras deste texto como professora e alunas de um curso de formação inicial (graduação) e continuada (especialização) de professores. Durante o curso tanto da graduação quanto da especialização há um momento, em uma disciplina específica em que os(as) alunos(as) são convidados(as) a escreverem uma carta trazendo as suas memórias sobre como foi a sua experiência na aprendizagem da leitura e da escrita em sua trajetória de escolarização.

Como recorte, nesta comunicação, apresentamos nossas reflexões que emergiram da análise de cartas produzidas por futuros(as) professores(as), acadêmicos(as) de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior (IES) localizada em uma cidade da região do extremo oeste do estado de Mato Grosso do Sul. Tais reflexões fazem parte dos estudos que vem sendo empreendidos no âmbito do grupo de estudo e pesquisa sobre formação e práticas docentes (Forprat) e vinculado ao projeto de pesquisa "Iniciação e constituição da docência em contextos de alfabetização: formação e práticas".

Primeiramente apresentamos a nossa escolha teórico-metodológica para posteriormente discutirmos alguns elementos das cartas que nos permitem perceber esse recurso das memórias por meio de cartas como possibilidades de pesquisa-formação.

ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICAS: A NARRATIVA DE MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DO REGISTRO DE CARTAS

Utilizamos a narrativa de memórias como escolha teórico-metodológica por entendermos que ela "[...] constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo". (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150). Remetemos essas vivências à composição de um bordado como é trazido por Soares (2001), que vai sendo confeccionado ao longo de nossas trajetórias, pois:

> [...] vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. [...] Olho para trás, observo o bordado, tento adivinhar o segredo do risco. E estão vejo que não é um risco harmonioso, de um bordado em que cada forma se vai acrescentando à anterior e a ela se ajustando. Há cortes bruscos de linhas que de repente se interrompem – plantas arrancadas – e o risco toma outra direção, tão diferente! (Soares, 2001, p. 28, 31).

Ao tomarmos essa perspectiva delineada por Soares (2001) no estudo realizado em um curso de formação de professores compreendemos a narrativa 'memórias de alfabetização' como dispositivo de pesquisa-formação que mobiliza saberes. Souza (2006, p. 14) assinala que "[...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si". Já Sousa e Cabral (2015, p. 150) complementam afirmando que:

> [...] além da simples lembrança, a memória constitui uma viagem no tempo, e narrar é, dentre outras, rememorar experiências diversas quer da vida pública ou da vida privada. Tais percepções evidenciam que a unidade narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano que cristalizam e se constituem em imagens que são retomadas em situações cotidianas (Sousa; Cabral, 2015, p. 150).

Dessa maneira, as reflexões que são apresentadas neste texto decorrem do nosso exercício analítico as partir de narrativas produzidas por acadêmicos(as) matriculados(as) no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no período entre 2015 a 2022, tendo como instrumento o gênero carta pelo seu potencial de "[...] estabelecer comunicação por escrito com um destinatário ausente, no qual, por assim dizer, o autor pode tudo." (Soligo, 2018, p. 13).

No início do curso, em uma disciplina que discute a alfabetização, os(as) acadêmicos(as) receberam uma carta da professora pesquisadora em que trazia de forma breve o percurso da referida docente e o convite para responderem contando a

sua história pessoal (idade, onde nasceu, etc.), os espaços que tiveram contato com a leitura e a escrita, se curso de Pedagogia foi uma opção, e se possuem familiares que são professores. Também que relatassem as vivências de seu processo de alfabetização, narrando situações sobre como foi a experiência de aprendizagem da leitura e da escrita, trazendo as marcas positivas e/ou negativas de seus percursos. Para Larrosa (2011, p. 6):

> [...] o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar.

Esse exercício de escrita de memórias das trajetórias de escolarização tem trazido uma riqueza de informações sobre a percepção dos acadêmicos quanto à docência. Para Sousa e Cabral (2015, p. 151),

> [...] a narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente.

Dos 253 alunos matriculados na disciplina de alfabetização ao longo dos anos 2015 a 2022, foram retornadas 195 cartas produzidas pelos(as) acadêmicos(as) que autorizaram a realização do estudo, em conformidade com a normatização ética para pesquisa com seres humanos. Na Tabela 1, a seguir, apresentamos de forma sistematizada o número de alunos ao longo dos anos, evidenciando que a cada ano que passa há um envolvimento maior por parte dos(as) estudantes.

Ano	Matriculados(as)	Retorno das cartas
2015	34	19
2016	33	20
2017	25	15
2018	40	34
2019	35	30
2020	37	32
2021	25	23
2022	24	22
Total	**253**	**195**

Tabela 1 – Número de matriculados(as) na disciplina e retorno das cartas sobre as memórias de alfabetização (2015-2022)

Fonte: Elaboração própria.

Para sistematizar e organizar a leitura e análise das cartas nós recorremos a análise de conteúdo de Bardin (2016). Dessa maneira, a leitura e análise das cartas perpassaram as três fases propostas pela autora: (i) pré-análise, (ii) exploração do material; (iii) tratamento dos resultados.

Na primeira etapa realizamos a leitura flutuante dos registros narrativos, buscando os elementos comuns e frequentes relativos a leitura e a escrita. Em seguida partiu-se para o tratamento do material que deu-se por meio da codificação, a fim de construir as categorias de análise. Nessa fase de codificação optamos em trabalhar com a categoria de análise temática como unidade de registro (UR) que consiste em "[...] descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e, cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (Bardin, 2016, p. 135).

Como forma de garantir o anonimato, em conformidade com a ética na pesquisa, os(as) participantes estão identificados(as) pela letra A [acadêmico/a] seguido de um número sequencial [1,2,3...] e do ano em que a escrita foi produzida [2015, 2016, 2017, etc].

A seguir apresentamos nossas reflexões a partir da análise das memórias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Souza (2006, p. 103) destaca que "[...] o sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual implica-se com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória". Nessa perspectiva, a análise da recordação presente nas narrativas dos(as) futuros(as) professores(as) nos permite inferir que a maioria dos participantes traz em suas memórias elementos relacionados principalmente ao uso recorrente das cartilhas, conforme podemos observar nos excertos das cartas a seguir:

> O que eu me lembro do meu tempo de alfabetização é que **a professora utilizou a cartilha com o Ba-Be-Bi-Bo-Bu.** Da sala de aula eu me lembro que havia o alfabeto, objetos coloridos. Na minha memória está gravada a imagem da professora explicando no quadro, a sala de aula, os colegas, as mesas arrumadas uma atrás da outra. (A18-2015, grifo nosso).

> Naquela época fui alfabetizada por meio das **cartilhas, onde aprendíamos a familinha de cada letra.** E apesar de atualmente, o ponto de vista dos educadores parecer uma metodologia e ensino atrasada, na minha geração foi eficiente. (A76-2018, grifo nosso).

A análise dessas narrativas nos remete a Mortatti (2000) que, ao apresentar a história da alfabetização no Brasil, aponta a influência das cartilhas no movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita, assinalando que:

> [...] a cartilha de alfabetização institui e perpetua certo modo de pensar, sentir, querer e agir, que, embora aparentemente restrito aos limites da situação escolar, tende a silenciosamente acompanhar esses sujeitos em outras esferas de sua vida pessoal e social". (MORTATTI, 2000, p. 50).

Nos fragmentos, a seguir, é possível percebermos as dificuldades apresentadas por precisarem fazer o uso da letra cursiva sem estar alfabetizados:

> Lembro que **ficava horas e horas tentando aprender a letra cursiva**. (A13-2015, grifo nosso).
>
> Lembro-me da professora falar repetidamente as letras do alfabeto. Em seguida ela nos **ensinou as sílabas com letra cursiva e foi a pior coisa que me aconteceu. Eu não entendia a letra dela**, e ainda por cima, tive que fazer durante um ano aulas de caligrafia. (A42-2017, grifo nosso).

Cagliari (2009) nos alerta que a escola se preocupa mais com a escrita que a leitura e a oralidade, apontando algumas dificuldades que a escola cria para a alfabetização e que poderia ser evitada, sendo uma delas a ênfase dada quanto a estética da escrita. Para o autor, "[...] preocupada demais com a ortografia, a escola por vezes esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para textos escritos". (Cagliari, 2009, p. 100).

Desde a formação inicial de professores é necessário propiciar uma formação capaz de romper essa visão restrita e reducionista de alfabetização, pois, conforme Abreu e Arena (2021), a alfabetização é um processo essencial para o desenvolvimento do(a) aluno(a) como um todo, bem como um instrumento para a sua formação humana. Dessa forma, a alfabetização está para além do simples reconhecimento de letras, que servem apenas para nomear os elementos do mundo. Ainda, de acordo com as autoras, as atividades durante esse processo de alfabetização devem possibilitar às crianças aprendizagem contextualizada acerca da escrita e da leitura, para que elas possam refletir, expor, criticar e ter suas próprias opiniões.

Outro aspecto a ser levantado refere-se ao movimento de reflexão de si que a escrita memórias proporciona, conforme podemos verificar no registro a seguir:

> [...] Já finalizando, quero compartilhar a tamanha felicidade que atualmente estou vivenciando, aprendendo muito e me dedicando ao máximo para ser um professor oposto de tudo que já vivenciei. (A30-2020).

A análise deste excerto evidencia o quanto esse movimento da escrita de si é importante e potente para a formação docente numa perspectiva reflexiva, freireana, de mobilização de saberes. Também sinaliza para a necessidade de se buscar uma visão mais ampliada do conceito de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões trazidas neste texto a partir do estudo das cartas indicam o quanto é importante trabalhar os conhecimentos a partir das memórias de alfabetização nos cursos de formação. Também apontam a necessidade de se propiciar espaços para que o(a)s aluno(a)s possam narrar seus percursos, e, a partir daí reflitam sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, buscando formas de (re)significar as suas práticas quando estiverem no exercício da profissão.

Consideramos importante que os cursos de formação inicial abram espaços para que os(as) aluno(as) possam narrar seus percursos, e, a partir daí busquem novas formas para ressignificar suas práticas quando estiverem no exercício da profissão. Isso nos leva a pensar num conceito mais ampliado de formação que considere a visão que os(as) futuros(as) professores(as) trazem do que é a leitura, a escrita, a alfabetização que foi sendo construída por meio de trajetórias pessoais e de escolarização.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Atos de Leitura na Alfabetização. **Revista Educação e Políticas em Debate,** v.10, n.2, mai./ago, p.770-786, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Rio de Janeiro, 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione. 11 ed., 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 73 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez, p. 4-27. 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, n. 41, v. 52, nov., p. 41-54, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, 1996.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento Sambugari; CLAROS, Kamile Frias; BAYS, Sonia Aparecida. O potencial formativo do trabalho com memórias de alfabetização na formação de professores. *In:* VI Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF, 2023, Belém, PA. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: Udesc, 2023. v. 1. p. 1-7. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2304/2021. Acesso em: 03 abr. 2024.

SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias:** travessia de uma educadora. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLIGO, Rosaura. Uma forma narrativa privilegiada na pesquisa: a carta. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino de, CUNHA, J. L., FURLANETTO, E. C, BIASOLI, K. A. Anais **[...]**. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Digital. São Paulo. BIOgraph, 2018, p. 1-15.

CAPÍTULO 14

POSSIBILIDADES E LIMITES DA ORGANIZAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL NO JOGO PROTAGONIZADO DE PAPEIS PARA PROMOVER APRENDIZAGEM E ASSIMILAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Data de aceite: 03/06/2024

Allan Alberto Ferreira
Mestre em Educação – UNESP MARÍLIA, GEPEA Implicações da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem

Maisa Pereira de Souza
Graduanda em Letras e Graduação em Pedagogia pela Univesp (Universidade Virtual de São Paulo), GEPEA Implicações da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem

Luís Henrique Zago
Doutor em Educação – Unesp Presidente Prudente, GEPEA Implicações da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem

RESUMO: O presente artigo aborda as interações entre o conhecimento, aprendizagem e o jogo protagonizado de papéis, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de autores como David Elkonin, Lev Vigotski e Aleksei Leontiev. O objetivo é discutir as possibilidades e limites da organização e intervenção do educador nesse contexto lúdico, considerando o impacto no desenvolvimento infantil. A teoria histórico-cultural enfatiza o papel das atividades mediadas e da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da personalidade. O jogo protagonizado surge como uma atividade central na vida da criança, permitindo-lhe explorar diferentes papéis sociais, desenvolver habilidades cognitivas e emocionais, e assimilar conhecimentos de forma lúdica. Nesta atividade, o educador desempenha um papel fundamental ao participar como mediador. A intervenção adequada pode enriquecer a experiência das crianças, estimulando reflexão, resolução de problemas e promovendo um ambiente propício para a aprendizagem e assimilação de conhecimentos, ainda que estes últimos estejam em segundo plano na atividade do jogo de papéis. No entanto, é crucial que o educador respeite a atividade pessoal da criança durante o jogo, evitando intervenções que possam prejudicar o desenvolvimento psicológico importante para ela naquele momento. Proporcionar um espaço seguro e desenvolvimental é essencial para a exploração criativa e imaginativa das crianças. Ao finalizar o artigo, enfatizamos a importância de uma intervenção educativa que considere e respeite os espaços e vivencias do jogo protagonizado como uma atividade intrinsecamente afetivo-emocional e significativa para a criança.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo Protagonizado de Papéis. Educação. Assimilação de conhecimentos.

INTRODUÇÃO

Fundamentado nos princípios da teoria histórico-cultural (THC), nosso estudo aborda as possibilidades e limites da aprendizagem e assimilação do conhecimento no contexto lúdico. O jogo protagonizado é compreendido como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, nele as crianças assumem papéis e interagem socialmente. Nessa perspectiva, buscaremos entender como o educador pode estabelecer uma relação de mediação no processo de jogo e aprendizagem, potencializando o desenvolvimento cognitivo e a elaboração de conhecimento junto às crianças.

De acordo com as proposições de Leontiev (1978), a aprendizagem e a assimilação do conhecimento sobre a realidade socialmente construída ocorrem por meio de atividades mediadas entre indivíduos mais desenvolvidos e menos desenvolvidos. Essas atividades ocorrem em contextos sociais, onde os sujeitos se relacionam uns com os outros e com o mundo ao seu redor. Ao longo do processo de desenvolvimento da personalidade, tais atividades adquirem diferentes configurações que moldam os modos de conhecer, aprender e se desenvolver. Nesse sentido, o jogo protagonizado de papéis se destaca como uma das principais formas de atividade na infância. Por meio do jogo, as crianças têm a oportunidade de assumir papéis imaginários, explorar contextos sociais variados e experimentar novos aprendizados, tornando-se um importante instrumento para o desenvolvimento cognitivo e social.

Alicerçados na teoria histórico-cultural, o ato educativo e o desenvolvimento cognitivo são compreendidos como atividades intrinsecamente interligadas (SAVIANI, 2003). O educador, segundo a perspectiva de Mello (2007), desempenha um papel fundamental ao criar situações e condições propícias para que o sujeito alcance níveis de desenvolvimento psicológico superiores, conforme proposto por Vigotski (1983). Nesse contexto, a abordagem de Elkonin (2017) enfatiza o papel essencial do jogo protagonizado de papéis como uma das atividades mais relevantes para o desenvolvimento na infância. Ao participar desse tipo de jogo, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis sociais, por meio dos quais ocorre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Assim, este artigo explora as possibilidades e limites da organização e intervenção do educador no contexto do jogo protagonizado, buscando compreender como essa atividade pode ser potencializada como um meio educacional eficaz.

O período em que a criança ingressa na pré-escola é aquele que, de acordo com Elkonin (2017), se consolida o jogo protagonizado como a atividade principal orientadora do desenvolvimento da personalidade, por meio do qual ocorre as transformações psicológicas mais significativas na criança, onde ela, também, aprende e conhece o mundo ao seu redor mesmo não sendo esse o objetivo do pré-escolar ao representar determinados papeis.

Apesar de, nesta atividade, a aprendizagem e o conhecimento não serem objetivos almejados pelo sujeito, identificamos na literatura científica autores da THC que defendem

a organização e intervenção educativa do jogo protagonizado e, também, como forma de transmissão de conhecimentos e de promover a aprendizagem (DUARTE, 2006, DUARTE, DERISSO, MELO DUARTE e DUARTE, 2017).

Neste abordaremos alguns dos aspectos do desenvolvimento psicológico e da atividade humana que inter-relacionam a aprendizagem, a assimilação do conhecimento e o jogo protagonizado, explicitando, também, as possibilidades e limites envolvendo a organização e intervenção educacional nesse movimento.

CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM, JOGO PROTAGONIZADO DE PAPÉIS E ATIVIDADES EDUCATIVAS

De acordo com Pinto (1979) o ato de conhecer implica em apreender o conteúdo de determinado objeto, isto é, as características próprias deste para, então, compreender e reproduzir o modo de existir e funcionar do objeto na própria atividade. Implica, neste sentido, dominar o modo de existir do objeto. O autor escreve desse modo:

> Todo ser vivo em alguma medida domina o meio em que está. A condição indispensável para dominar a natureza é que o ser vivo a conheça. Ao conhecer o mundo o ser vivo ao invés de apenas ser do mundo, se torna capaz de fazer o mundo ser dele, o que implica de certa maneira dominar o mundo, tomar o mundo como objeto de sua ação (PINTO, 1979, p. 23).

Consideramos que a aprendizagem está intimamente ligada a atividade cognoscitiva do sujeito e que este aprende enquanto assimila e domina as características constitutivas de determinado fenômeno da realidade.

A etimologia da palavra aprender vem do latim *adprehendere,* significa “levar para junto de si”; “levar para junto da memória”. Essa definição, embora importante, é insuficiente para compreendemos os processos da aprendizagem. É inegável que aprender envolva o registro da experiência sensível no cérebro e a formação de reflexos condicionados como diz Vigotski (2003) e Repkin (2020), mas não é apenas isso. Entendemos que a aprendizagem envolve também a transformação de alguma relação do sujeito que aprende com o mundo que busca conhecer (LEONTIEV, 1978, DAVIDOV e MARKOVA, 2020).

Fundamentados em Repkin (2020) identificamos inter-relações entre conhecimento e os processos de assimilação e aprendizagem. Repkin (2020, p.314) aborda do seguinte modo conceitos como aprendizagem e assimilação: [...] “Aprendizagem é definida como um tipo de atividade da pessoa, que se caracteriza pela assimilação da experiencia sócio cultural” [...] “Assimilação é entendida neste trabalho como atividade cognitiva que busca “conquistar” conhecimentos, habilidades e hábitos”.

Para Davidov e Markova (2020, p.196) assimilação é [...] “processo de reprodução dos modos de ação formados pelo individuo durante o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em formas de subjetividade individual”. Neste sentido,

compreendemos que a aprendizagem se caracteriza como a assimilação das propriedades de determinados conteúdos e a transformação pessoal dessa atividade na relação com o objeto conhecido.

Baseados em Leontiev (1978) compreendemos que a necessidade primaria que dirige as ações humanas para conhecer e aprender reside no fato que precisamos nos deslocar no espaço, dominar o meio em que vivemos e encontrar aquilo que garante nossa existência, isso é, o objeto de nossas necessidades. Entretanto, enquanto sujeitos sociais, nos deparamos com a contradição de que a natureza não nos dá, biologicamente, condições imediatas para conhecer e aprender sobre as formas de vida social. Embora herdemos geneticamente diversos mecanismos para conhecer o mundo como os aparelhos sensoriais, por meio dos quais captamos os sinais do meio, não somos capazes de naturalmente e, sem processos educativos, compreender os sinais artificiais criados em sociedade.

Daí decorre a necessidade de processos educativos que medeiem o modo natural de ser do sujeito em desenvolvimento e o modo social de existir no mundo. É a isso que se refere Severino (2006) quando escreve que a atividade educativa envolve um processo de transformação/formação cultural para humanização, autonomia e emancipação mediado pela relação do educador com o sujeito para a formação de um novo modo de ser, uma nova qualidade de existência social.

O educador, em relação mediadora nesse processo formativo, se configura como aquele que atua para a humanização ou, em outras palavras, promove transformações sociais no modo de existir dos sujeitos em desenvolvimento por meio dos signos e significados linguísticos (LEONTIEV, 1978, VIGOTSKI, 2009, ELKONIN, 2017).

Compreendemos que, embora os signos e significados sociais continuem sendo essenciais durante todo o processo de desenvolvimento psicológico e educativo, a estrutura da atividade educativa, isto é, sua forma e conteúdo, deve sofrer transformações e reestruturações nos diversos períodos de desenvolvimento psicológico dos seres humanos.

Elkonin (2017) ao estudar o fenômeno da periodização, constatou certas regularidades na atividade orientadora do desenvolvimento psicológico dos sujeitos, segundo as quais a atividade educativa deve valer-se no processo de humanização.

Não é nosso objetivo aqui discutir acerca do tema da periodização do desenvolvimento, todavia, destacaremos alguns fatos que consideramos relevantes antes de abordar o jogo protagonizado.

Com base em Leontiev (2010), sabemos que é a contradição entre o lugar que o sujeito ocupa em um determinado conjunto de relações sociais e as condições que ele possui para ocupar e continuar ocupando essa posição que faz emergir novas necessidades e emoções associadas à aprendizagem e conhecimento de determinados conteúdos objetivos da realidade.

A atividade educativa do adulto possibilita que, paulatinamente, o indivíduo se aproprie de características sociais "relevantes o bastante" para se integrar nas relações

sociais dos quais sente depender sua vida e, com isso, se orientar de forma adequada nessas relações. Em outras palavras, tal educação permite se inserir ativamente em novas atividades para assimilar os objetos, conteúdos, ações, tarefas etc., que configuram aquela atividade com o adulto (LEONTIEV, 2010).

No âmbito da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento psicológico da personalidade é compreendido como um processo dinâmico no qual novas atividades se estruturam ao longo do tempo, adquirindo posições diversas, como atividades principais e secundárias (LEONTIEV, 2010). Esse desenvolvimento é influenciado por atividades dominantes que condicionam as principais mudanças e processos psicológicos em cada estágio do desenvolvimento. Nessa perspectiva, considerando o contexto do jogo protagonizado de papéis, a teoria de Elkonin (2017) destaca a relevância do jogo como uma atividade principal na infância, uma vez que proporciona às crianças a oportunidade de explorar papéis sociais diversos, desenvolver habilidades cognitivas e sociais, e expandir sua compreensão do mundo ao seu redor.

No contexto da teoria histórico-cultural, compreendemos que o processo de desenvolvimento psicológico envolve uma constante reorganização das atividades que constituem o agir humano. Essas atividades, por sua vez, influenciam os modos de aprender e conhecer do indivíduo, adaptando-se dinamicamente às novas exigências do meio, às necessidades pessoais e aos objetivos associados às condições para agir (LEONTIEV, 1978). Nessa perspectiva, o jogo protagonizado de papéis assume um papel significativo, pois oferece às crianças um espaço para experimentar, explorar e construir conhecimentos por meio da atividade lúdica. Como educadores, entender a importância dessa atividade cognitiva é fundamental, pois podemos atuar como mediadores, proporcionando suporte e enriquecendo a experiência das crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento (FERREIRA, 2023).

Contextualizado na teoria histórico-cultural de autores como Elkonin, Vigotski e Leontiev, o jogo protagonizado emerge como uma atividade central na dinâmica do desenvolvimento infantil, resultante da interação entre o indivíduo e suas relações sociais. Neste sentido, o jogo protagonizado se destaca como uma atividade principal que permite às crianças explorarem, aprenderem e conhecerem o mundo que as cerca de maneira lúdica e criativa. Contudo, antes de aprofundarmos nos processos implicados nessa atividade e sua influência no desenvolvimento, é pertinente discorrermos brevemente sobre duas atividades principais que a precedem.

No início da vida a principal atividade da criança é a comunicação-emocional, onde ocorre o desenvolvimento da necessidade de assimilação de novas formas de comunicação com o adulto, quando percebe que o outro, do qual sente depender sua vida, utiliza uma forma de linguagem para se comunicar uns com os outros e com ela mesma e, ainda que a criança faça um esforço para comunicar suas necessidades por meios afetivo-emocionais nem sempre estas são satisfeitas a contento (LEONTIEV, 1978; LEONTIEV, 2010).

A título de exemplo, pensemos no recém-nascido lugar ocupado por ele é de extrema dependência em relação ao adulto ou responsável, que busca satisfazer amiúde as necessidades básicas da criança, mas também a movimenta, a leva pra lá e pra cá, entrega-a pessoas estranhas em lugares barulhentos, não permite sempre que pegue objetos do seu interesse etc., Essas contradições percebidas pela criança produzem a necessidade de comunicação com aquele sujeito, ou seja, tornar comum as necessidades sentidas e a ação realizada pelo outro, mas como ainda não domina a linguagem do adulto, utiliza os meios afetivo-emocionais e condições físicas e psicológicas que possui naquele momento como choro, grito, expressões de desconforto, movimentos, sonorizações, vocalizações etc.

Essa atividade comunicativa perpassa os primeiros anos de vida da criança e, evidentemente não é a única, mas é a principal, pois organiza e reorganiza diversas funções afetivo-emocionais e cognitivas para comunicar-se com esse outro percebido em dado momento de sua vida.

A partir de um ano a três anos aproximadamente a atividade predominante é a atividade objetal ou atividade de manipulação dos objetos. Conforme o adulto medeia a relação comunicativa da criança com ele mesmo e com outros objetos do entorno, a criança começa a, paulatinamente, aprender e a conhecer o uso dos objetos, isto é, sua função social como, por exemplo, o uso da colher que faz intermediação entre o ato de comer e o alimento, o pente ou escova para arrumar o cabelo, e o ato de se vestir ou de colocar um calçado, etc.

Rios e Rossler (2017, p. 34) fundamentadas em Karpov (2003), apontam que não se trata de atuar com os objetos exclusivamente de acordo com suas características físicas, mas de manipulá-los conforme seus significados sociais, os quais não seriam descobertos pelas crianças senão pela mediação dos adultos. Portanto, o adulto inter-relaciona essas ações, signos e significados com o objeto para a criança, mostrando como usar, como agir, fazendo intervenções quanto ao seu uso coerente e social. Nessa fase há uma enorme ampliação do vocabulário da criança, o que complexifica ainda mais os processos comunicativos e relações práticas com os objetos.

É importante notar que mesmo a criança se apropriando do signo de algo, nem sempre compreende plenamente e de pronto o significado dos objetos. Vigotski (2009) afirma que, nesse período, a criança se relaciona mais com as propriedades do objeto do que com seu significado, isto é, com suas características constitutivas externas, como cor, cheiro, formato, tamanho etc. Não raro podemos observar, por exemplo, crianças que utilizam a palavra correta para nomear um objeto, mas não se relacionam com ele de forma coerente quanto ao seu significado social.

À medida que a criança, como ser falante, começa a assimilar a função simbólica dos objetos, passa a utilizá-los como forma de organização da experiência e, ao mesmo tempo, como modo de se afastar da realidade e operar sobre ela com um plano prévio (VIGOTSKI, 2009).

Essas duas principais atividades presentes na primeira infância – comunicação-emocional direta e atividade objetal manipulatória são incorporadas por uma nova atividade orientadora do desenvolvimento; o jogo protagonizado.

O jogo protagonizado de papeis segundo Elkonin (2017) indica uma necessidade da criança executar e dominar atividades do mundo adulto em que naquele momento ainda não possui condições para realizar efetivamente:

> [...] as crianças comparam seu nível e suas possibilidades com o nível e as possibilidades de outras crianças e dos adultos. Nessa comparação, o adulto aparece, perante a criança, não só como portador dos procedimentos sociais de ação com os objetos, mas também como um indivíduo que realiza determinadas tarefas sociais [...] Não é acessível as crianças a realização dessa atividade na sua forma real concluída e no sistema de relações sociais, dentro das quais poderiam ser descobertas as tarefas e os motivos dessa atividade. Sendo assim, torna-se indispensável um processo especial de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana e daquelas normas das relações, nas quais entram a pessoa durante sua realização. O adulto aparece ante a criança como portador de novos e, cada vez mais complexos, procedimentos de ação com os objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar-se na realidade circundante (ELKONIN, 2017, p. 160-161).

O Jogo de papeis se refere a uma alternativa pessoal e afetivo-emocional desenvolvida pela criança para superar essa contradição vivenciada de querer estar na posição do outro par da relação e não poder. Aqui, aprender e conhecer determinados modos de se relacionar com o mundo continua a ser necessário para a criança nesse momento de sua vida, entretanto, percebe que mesmo que compreenda o significado de uma dada situação social, não poderá efetivamente realizá-la.

Podemos perceber que o jogo de papeis se configura como modo de satisfazer determinadas necessidades afetivas (Vigotski, 2008), implicando em substituir aquilo na realidade que deseja realizar por algum outro objeto presente em seu meio, que passa a representar esse algo que sente como necessário. Sobre isso Vigotski (2008, p. 3) escreve: “Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente”.

Devemos considerar também que a atividade do jogo de papeis possui um caráter simbólico e representativo generalizado de reprodução das ações objetais em que a criança transfere o significado de uma coisa para outra, passando a agir com ela não pelo significado do objeto real utilizado no momento do jogo protagonizado, mas a partir do significado que o objeto passa a representar. Em Leontiev (2010, p.59) esse fenômeno é descrito assim: [...] “ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma”.

No contexto da teoria histórico-cultural, a atividade do jogo protagonizado assume um papel significativo no desenvolvimento infantil, pois, embora externamente a criança pareça estar apenas brincando, internamente, está engajada em um processo de aprendizagem e construção de conhecimento (ELKONIN, 2020). Durante o jogo protagonizado, a criança não apenas imagina e se diverte, mas também aprende a lidar com situações contraditórias, generaliza experiências e desenvolve habilidades de planejamento para superar desafios. Nessa perspectiva, o educador desempenha um papel fundamental ao participar do jogo como mediador, estimulando a reflexão, a resolução de problemas e fornecendo suporte adequado para promover a atividade cognitiva e o desenvolvimento integral da criança.

Enfatizamos ainda que, embora possa parecer que o motivo-objetivo que orienta a criança no jogo seja aprender e conhecer as ações, operações, objetivos e regras sociais de determinado papel, não é esse o caso, já que mesmo que domine com precisão as ações e operações de como dirigir um carro, por exemplo, só poderá fazer isso efetivamente em outro momento de sua vida. Portanto, a aprendizagem e conhecimento que adquire no jogo de papeis, mesmo que extremamente relevante para seu desenvolvimento, são subprodutos da atividade realizada (ELKONIN, 2020).

Neste período, a criança não representa papeis sociais especificamente para aprender e assimilar conteúdos objetivos da realidade, isso somente ocorrerá após seu ingresso na educação escolar, na qual a atividade orientadora do desenvolvimento será a atividade de estudo, que tem como principal objetivo o desenvolvimento da personalidade do estudante por meio da aprendizagem e assimilação dos conhecimentos teóricos (ELKONIN, 2020).

Diante das considerações acerca do conhecimento, aprendizagem e o jogo protagonizado, passaremos a abordar a questão dos limites e possibilidades envolvendo a organização e intervenção do educador se valendo do jogo protagonizado.

POSSIBILIDADES E LIMITES DA ORGANIZAÇÃO E INTERVENÇÃO DO EDUCADOR NO JOGO PROTAGONIZADO DE PAPEIS

Como vimos em Leontiev (1978) e Pinto (1979) é inegável a relevância das relações sociais e dos processos educativos para a formação e desenvolvimento das características genuinamente humanas. Pela sua constituição biológica ser contraditória as configurações humano-sociais, tal como escreve Leontiev (1978), é necessário que tais atividades educacionais medeiem a relação do sujeito biológico com o mundo social, possibilitando a apropriação dos conhecimentos produzidos culturalmente e auxiliando-o a assimilar e aprender a como se orientar na realidade por meio de signos e significados linguísticos.

Sobre isso, Pinto (1979) escreve o seguinte:

> O saber do animal transmite-se por herança genética, biológica, o conjunto de conhecimento necessário para sobrevivência e enfrentar situações vitais e necessárias. Já o saber do homem transmite-se por meio da educação, possui caráter social. O legado que se transmite por meio da educação as próximas gerações é o conhecimento. [...] A aprendizagem não é mais individual, por meio de ensaio e erros, mas se faz organizadamente por meio de transmissão social e de técnicas de transmissão desenvolvidas socialmente como técnicas de oralidade e escrita. O conhecimento agora começa a se acumular de forma progressiva e histórica (PINTO, 1979, p. 28).

Temos assim, que a atividade social educativa emerge e se organiza para transmitir os conhecimentos importantes à vida social (PINTO, 1979), pois o desenvolvimento sócio-histórico dos homens e mulheres não ocorre espontaneamente, mas precisam ser incluídos em diversas atividades educacionais específicas com outros seres humanos para assimilar os conteúdos objetivos da realidade, isto é, tecnologias, conhecimentos, linguagens etc.,

Ao escrever sobre esse desenvolvimento sócio-histórico, Leontiev (1978) destaca que para o sujeito se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Ao citarmos Leontiev (1978b) o fazemos para enfatizar que a atividade cognoscitiva da criança, assim como seu processo de aprendizagem é sempre ativo do ponto de vista do sujeito, isto é, o sujeito sempre aprende em atividade, onde busca assimilar diversos conteúdos objetivos da realidade que satisfaçam suas necessidades.

Fundamentados em Vigotski (2020) consideramos que as atividades a serem desenvolvidas no processo educativo para promover aprendizagem e assimilação do conhecimento devem considerar o modo como, em atividade, a criança conhece e aprende.

No que concerne aos métodos de a criança conhecer e aprender Vigotski (2020) enfatiza que, no período anterior a pré-escola, esse movimento, em seu início, não ocorre de forma sistemática, mas sim de modo espontâneo[1]. Em outras palavras, isso quer dizer que o sujeito aprende segundo um movimento interno que lhe é próprio. Vigotski (2020, p. 144) diz da seguinte forma: “[...] a peculiaridade da instrução da criança até os três anos é que uma criança dessa idade aprende [utchit’sai] segundo seu próprio programa”.

Essa dinâmica começa a se alterar no ingresso da criança na pré-escola, onde ela se torna capaz de seguir um certo programa educativo. No entanto, o autor aponta que esse programa ainda não é o escolar, que transcorre segundo um conjunto de procedimentos e métodos, mas sim um tipo de instrução intermediário entre o programa espontâneo da criança e o escolar, no qual a criança aprenderá à medida que o programa do professor se tornar o seu programa. Vigotski (2020) escreve:

1 Espontâneo aqui não quer dizer que a criança aprenda e conheça o mundo socialmente construído sozinha, mas sim que esses fenômenos ocorrem sem a necessidade de uma educação sistematizada.

> [...] a criança nessa idade já tem capacidade para a instrução escolar e, consequentemente, a partir dessa idade já é possível que a criança tenha algum tipo de programa de instrução e educação. No entanto, isto ainda não é um programa escolar. A criança na idade inicial aprende por um programa próprio; a criança em idade escolar aprende segundo o programa do professor, enquanto a pré-escolar é capaz de aprender na medida em que o programa do professor se torna seu programa (VIGOTSKI, 2020, p. 145).

Baseados em Vigotski (2020) vemos que na pré-escola tem-se início uma sistematização do ensino-aprendizagem em que o educador passa a intencionalmente organizar o processo educativo para promover a aprendizagem e assimilação de determinados conteúdos, considerando os modos como a criança aprende e conhece, assim como as atividades que orientam o desenvolvimento do sujeito nesse período.

Não é sem razão que podemos encontrar na literatura científica pesquisadores apontando as possibilidades metodológicas de utilização pedagógica do jogo, brincadeiras e outras atividades lúdicas como meios para promover o desenvolvimento do pré-escolar (SCHEDROVITSKI, 1986; MELLO, 2007; LEONTIEV, 2010; ELKONIN, 1987; ELKONIN, 2017).

Para citar Elkonin (1987, p. 85): “A elucidação da natureza psicológica do jogo deve permitir-nos não só compreender a sua importância para o desenvolvimento da criança, mas também dar-nos a chave para dominar o processo do jogo, aprender a dirigi-lo conscientemente, a utilizá-lo como meio de educação e desenvolvimento da criança pré-escolar”.

Concordamos com Elkonin (1987) acerca das possibilidades metodológicas do jogo para promover o desenvolvimento psicológico das funções superiores da personalidade, entretanto, é fundamental considerar, também, os limites da utilização dessas atividades no processo educativo, principalmente quando se trata de uma das principais atividades orientadoras do desenvolvimento infantil nesse período; o jogo protagonizado.

Como apontamos na introdução desse artigo averiguamos trabalhos científicos se referindo a utilização do jogo protagonizado como meio para alcançar determinadas finalidades educativas envolvendo aprendizagem e transmissão de conhecimentos (DUARTE, 2006; DUARTE, DERISSO, MELO DUARTE e DUARTE, 2017).

A seguir apontaremos algumas contradições, limites e possibilidades implicadas nas proposições desses autores.

O primeiro ponto é considerarmos se de fato é relevante e necessário que o educador proponha o jogo protagonizado à criança para ele emergir na atividade educativa. Em nossa pesquisa nos deparamos com afirmações teórico-metodológicas, as quais desde já enfatizamos que discordamos, que defendem, sim, a proposição dessa atividade à criança. Vejamos o que escrevem alguns autores:

> [...] a brincadeira de papéis sociais não se desenvolve espontaneamente, ela requer ações educativas que promovam o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento desse tipo de atividade. Se a brincadeira de papeis sociais for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação próprias aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea (DUARTE, 2006, P. 95, grifo nosso).

Em sua dissertação de mestrado Favinha (2022, p.14) aponta na introdução de seu trabalho algo semelhante ao que vimos acima:

> O interesse pelo objeto de estudo instigava-me, ao fazer com que eu percebesse a falta de clareza conceitual dos professores em efetivamente ofertar às crianças o jogo protagonizado, propiciando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O desconhecimento de intervenções e práticas pedagógicas obstaculiza o jogo protagonizado, nisso reside a necessidade de superação do pragmático e da espontaneidade (grifo nosso).

Vimos anteriormente que, por sua configuração, a organização e proposição do jogo protagonizado pelo educador pode se mostrar um caminho, por vezes infrutífero e desnecessário, uma vez que, mesmo sem propor o jogo protagonizado à criança, ele vai emergir em sua atividade, seja no contexto educacional ou em qualquer outro, pois se trata de uma alternativa desenvolvida pelo sujeito para satisfazer determinadas necessidades pessoais e sociais (LEONTIEV, 2010; ELKONIN, 2017).

É evidente que, para alcançar esse nível de desenvolvimento até esse momento de sua vida, o sujeito precisará de processos educativos e de mediação para desenvolver capacidades psicológicas para poder manipular os objetos, falar, pensar, imaginar etc., mas assim como o adulto não precisa ensinar à criança a aprender e a conhecer[2], também não precisa ensinar a criança os mecanismos e processos que envolvem o jogo protagonizado.

Outro ponto a ser destacado envolve afirmações que sugerem o jogo protagonizado como instrumento didático para transmissão de conteúdos escolares. Nascimento, Araujo e Miguéis (2009), por exemplo, ao abordarem o assunto, apresentam importantes contribuições para a temática, contudo, discordamos da afirmação de que os conteúdos, no jogo protagonizado, assumem posição primária em relação aos papeis sociais nele representados: “[...] a importância pedagógica do jogo fica limitada em algumas situações porque a característica específica do jogo protagonizado - as relações sociais - assume uma função secundária em detrimento de um determinado conteúdo” (NASCIMENTO, ARAUJO e MIGUÉIS, 2009, p. 300).

Do modo como entendemos, ao representar determinado papel social no jogo protagonizado, o interesse da criança não é aprender ou assimilar os conhecimentos implicados no papel representado, embora isso acabe ocorrendo em alguma medida. Em

2 Enfatizamos que para a criança aprender e conhecer o mundo significado socialmente ela precisa, sim, da mediação e educação do adulto, mas tais processos são inerentes a constituição biológica dos animais e seres humanos, desde o nascimento estão constantemente conhecendo e aprendendo, esse processo apenas vai assumindo, nos humanos, características sócio-históricas (PINTO, 1979).

outras palavras, qualquer aprendizagem ou conhecimento adquirido no jogo, é subjacente ao real motivo da atividade. Sobre isso, Elkonin (2020, p. 157) escreve do seguinte modo:

> Há vários caminhos para a criança descobrir o mundo ao seu redor. Qualquer que seja a atividade da criança, nela sempre vai ter o lado cognitivo, ou seja, a criança sempre descobre algo novo sobre os objetos que interage. Mesmo durante as atividades primitivas do bebê com brinquedos, ele atribui algumas propriedades a esse objeto, como por exemplo, formato, cor, sons que o brinquedo produz; a criança passa por um processo de cognição e aprende a se relacionar com as informações adquiridas. Quando a criança brinca com massinhas de modelar ou argila, ela aprende propriedades como plasticidade, resistência a deformação, modelagem e formatos geométricos. [...] Quando a criança aprende a interagir com qualquer objeto como por exemplo, o martelo, ela passa a conhecer suas propriedades como instrumento, as principais partes e a relação entre elas, como peso e formato. Seja qual for a atividade que está sendo realizada o objetivo da criança não é estudar o martelo, brinquedo ou massinha. Seu objetivo é obter o som na intensidade desejada, modelar uma forma deseja ou pregar um prego. O conhecimento adquirido durante a execução da atividade é um subproduto da própria atividade. Nesse caso, a cognição já é incluída na vida da criança, nas suas atividades do dia a dia e em suas relações práticas com o mundo ao redor.

Marcolino, Barros e Mello (2014), no mesmo sentido que Elkonin (2020), escrevem que o jogo protagonizado fica descaracterizado quando passa a ser utilizado como meio didático para ensino-aprendizagem de objetos ou conhecimentos científicos. As autoras criticam tanto proposições teóricas que utilizam o jogo como meio de transmissão de conhecimentos quanto aquelas que o tomam como recreação e com conteúdos fúteis.

A despeito das críticas realizadas, apontam que mesmo em determinada medida e com certas limitações é possível intervenções pedagógicas que, partindo do jogo protagonizado da criança, medeiam a relação do sujeito com novos conhecimentos e aprendizagens, desde que essas fiquem em segundo plano nesse processo.

Antonio (2021, p. 66), em sua dissertação de mestrado, escreve assim:

> O professor pode enriquecer a atividade lúdica trazendo elementos de complexificação, sempre alicerçado no conhecimento teórico-científico sobre o desenvolvimento da criança nesse período específico. Afinal, a ideia não é conduzir o brincar, mas apoiar o seu desenvolvimento e complexificação como atividade-guia do período, a brincadeira de papéis sociais, fornecendo matéria-prima para criança estruturar melhor o brincar, trazendo elementos culturais ricos e estimulantes para o seu desenvolvimento psíquico.

Trata-se, neste sentido, de criar condições para que o sujeito se desenvolva com mais qualidade em sua atividade. Nesta dinâmica, a intervenção do professor envolveria a organização dos ambientes, apresentação de brinquedos, objetos e cenários temáticos, explicitação das regras internas dos papeis vivenciados etc. (MARCOLINO, BARROS E MELLO, 2014).

Embora haja aqueles que defendam a mediação e intervenção direta no jogo da criança, como podemos ver na citação:

> A intervenção do professor pode ser a de incrementar com materiais, recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais, compartilhando com as crianças, brincando junto, instigando o enredo, levantando hipóteses de direcionamento das ações e operações. A (sic) Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil brincadeira compartilhada permite a participação do professor não apenas como alguém que pode dirigir, mas de vivenciar com as crianças e perceber como elas vêm construindo seus conhecimentos a respeito do que envolve as funções de trabalho nas atividades produtivas dos adultos, incrementando e enriquecendo o conteúdo de valores e regras sociais que são fundamentais para se relacionar com o mundo circundante, em direção à almejada formação humana (DUARTE, DERISSO, MELO DUARTE e DUARTE, 2017; p. 498-499).

É importante enfatizar que a intervenção do educador pode ser mais relevante e significativa se realizado num momento adjacente à situação em que a criança vivencia o jogo protagonizado.

Um estudo realizado por Bom (2021) analisou oito situações de jogos protagonizados em que o docente realizou algum tipo de intervenção nessa atividade. Os tipos de intervenções envolveram: 1- Docente intervém no jogo como membro do grupo e auxilia nas questões que estão emergindo no cenário social construído pelas crianças; 2- Professor entra no jogo por livre e espontânea vontade e o encerra sem engajar-se no cenário social construído pelas crianças; 3- Educador intervém no cenário social do jogo e o encerra em virtude da rotina escolar cotidiana.

A pesquisa demonstrou que tais modos de intervir na atividade de jogo protagonizado pela criança não produziram situações de desenvolvimento significativas e relevantes no contexto educacional, vejamos quais comportamentos foram identificados: Encerramento do jogo; alteração da temática do jogo; indiferença à intervenção docente, permanecendo na mesma estrutura na qual o jogo estava construído; manutenção do jogo até o esgotamento da temática e alteração no contexto do conteúdo do jogo.

Fundamentos em Bom (2021), percebemos com tais resultados que o docente, quando intervém diretamente nesse contexto, cria uma situação de estranhamento que pode interromper os processos de elaboração afetivo-emocional e cognitivo pertinentes ao jogo protagonizado: “As crianças expressam em seus corpos a vontade de continuar, mas sabem que o professor é o adulto, o reconhecem e como rotineiramente sofrem intervenções que engendram encerramento de seus jogos, acabam vendo no professor o agente atípico. O membro que não joga. E se jogar será tratado como o adulto ainda que ele represente um papel” (BOM, 2021, p. 81).

Como afirmamos no início deste tópico, não negamos a possibilidade do uso do jogo como instrumento de ensino-aprendizagem, mas é preciso realizar uma distinção, nem sempre considerada no trabalho educativo, entre o jogo protagonizado pela própria criança e o jogo criativo, como nomeia Elkonin (1987), proposto pelo educador em que a criança é protagonista. Ambas as atividades são necessárias e relevantes para a educação e desenvolvimento do sujeito, mas os motivos-objetivos que as direcionam não são os mesmos.

Schedrovitski (1986) citando Blonski aponta a existência de um sistema de diversos tipos e formas de jogo que orientam a atividade da criança: “[...] chegámos à conclusão que numa criança relativamente desenvolvida não existe jogo em geral, mas sim vários sistemas de jogo diferentes, e cada um deles, em primeiro lugar, tem a sua lógica particular de organização e desenvolvimento e, em segundo lugar, necessita de procedimentos de gestão próprios” (SCHEDROVITSKI, 1986, p. 93).

Diante disso, consideramos que o educador não só pode como deve organizar, intervir e lançar mão de recursos envolvendo jogos, brincadeiras e outras atividades educacionais, mas deve fazer isso principalmente daquelas elaboradas especificamente com objetivo de ensino-aprendizagem, afinal, como diz Leontiev (2010) as crianças não passam a maior parte do tempo brincando, ainda que o jogo protagonizado de papeis seja a atividade principal na vida do sujeito na pré-escola.

Quanto ao jogo protagonizado propriamente concordamos com Marcolino, Barros e Mello (2014) que intervenções e organizações indiretas e adjacentes a essa atividade são mais relevantes para o desenvolvimento psicológico da criança. Por esse motivo as autoras apontam a necessidade do tempo livre em que as crianças tenham a liberdade para escolher de forma autônoma os jogos e papeis que desejam representar.

Assim, é fundamental que o espaço educativo não ocupe todas as atividades e situações de desenvolvimento das crianças, e que os educadores que medeiam a relação dos pré-escolares com os conteúdos a serem assimilados e aprendidos considerem e respeitem os processos afetivo-emocionais e psicológicos implicados na atividade do jogo protagonizado de papéis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, exploramos as possibilidades e limites da organização e intervenção pedagógica no jogo protagonizado de papéis como meio educativo para promover aprendizagem e transmissão de conhecimentos.

Ao longo do processo de desenvolvimento da personalidade, as atividades educativas e aquelas que orientam o desenvolvimento passam por transformações, e o jogo protagonizado emerge como atividade principal na vida de uma criança em idade pré-escolar.

Identificamos que o jogo de papeis, como atividade dominante, reflete a necessidade afetiva da criança de ocupar diferentes lugares em seu meio social. No jogo, ela busca satisfazer essas necessidades através de processos imaginativos e fantasiosos, representando de forma lúdica os papéis que gostaria de vivenciar.

Destacamos que a intervenção pedagógica deve considerar o aspecto afetivo-emocional e respeitar a atividade pessoal da criança durante o jogo, evitando interrupções que possam prejudicar o desenvolvimento psicológico importante para ela naquele momento. A proposição do jogo de papeis, quando orientado pelo educador, pode ter efeitos negativos ou ser desnecessária se não estiver alinhada às necessidades e interesses da criança.

Reiteramos a importância de uma intervenção educativa subjacente ao momento em que o jogo de papéis é vivenciado e que considere o jogo protagonizado como uma atividade intrinsecamente significativa para a criança, o qual promove complexificação da consciência e percepção sobre si mesma e sobre a realidade. Desse modo, a organização, intervenção e significação dos elementos envolvidos no jogo podem contribuir de forma mais significativa para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, R. O. **ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: O JOGO COMO FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL NA CULTURA CORPORAL, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA. Dissertação referente à pesquisa de Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAr. Araquara – SP. 2021.

BOM, F.C. **O jogo protagonizado infantil e o professor:** dimensões simbólicas nas interações sociais em sala de aula. Anais eletrônicos do IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação Criciúma, 2021, ISSN - 2446-547X, p.72.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O CONCEITO DE ATIVIDADE DE ESTUDO DOS ESTUDANTES. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV, 2020. - Coedição: Uberlândia MG: EDUFU, 2020, 436, p.

DUARTE, N. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

DUARTE, R. de C.; DERISSO, J. L.; MELO DUARTE, E. C.; DUARTE, N. **JOGO DE PAPÉIS OU JOGO PROTAGONIZADO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n.2, p. 489-501, maio-ago/2017.

D. Elkonin. PROBLEMAS PSICOLOGICOS DEL JUEGO EN LA EDAD PREESCOLAR. In: SHUARE, M. (Tradutora). **A psicologia evolutiva e pedagógica na URSS**: Antologia. Editorial Progresso, 1987.

ELKONIN, D.B. **PISCOLOGIA DO JOGO**. Tradução Álvaro Cabral. 2ª Edição. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, V. V. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2.ed. Curitiba: CRV, 2020- Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

ELKONIN, D. B. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância**. Uberlandia, MG: Edufu, 2017.

FAVINHA, M. A. Z. **BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DO JOGO PROTAGONIZADO NA INFÂNCIA E A TEORIA DE ELKONIN**: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO. Dissertação referente à pesquisa de Mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Unesp, Campus de Marília, 2022.

FERREIRA, A. A. **ATIVIDADE DE ESTUDO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/243028. Acesso em: 10 de Julho de 2023.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos, 11a edição, São Paulo: ícone, 2010.

MARCOLINO, S. et.al. **A TEORIA DO JOGO DE ELKONIN E A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 97-104. Disponível em: https://abrapee.files.wordpress.com/2014/05/abrapee_v18n1_corrigida1.pdf. Acesso em: 10 de Julho de 2023.

MELLO, S. A. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MORO, R. C. F.; ROSSLER, J.H. **ATIVIDADE PRINCIPAL E PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO**: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines, vol. 14, nº 02, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396003. Acesso em: 10 de Julho de 2023.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S.; MIGUÉIS, M. da R. **O jogo como atividade**: contribuições da teoria histórico-cultural. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) * Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009 * 293-302.

PINTO, V. A. **CIÊNCIA E EXISTÊNCIA**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

REPKIN, V. V. A aprendizagem desenvolvimental e Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2.ed. Curitiba: CRV, 2020- Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SCHEDROVITSKI, G. P. Observaciones metodológicas a la investigación pedagógica del juego. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antologia da Psicologia Pedagógica das idades**. editorial Pueblo y Educación, 1986.

SEVERINO, J. A. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da filosofia da educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf. Acesso em: 10 de Abril de 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas III**. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **PSCICOLOGIA PEDAGÓGICA**. Tradução Cláudia Schilling – Porto Alegre, Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535. Publicada em Junho de 2008, Tradução de Zoia Prestes.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar (sem data). Cadernos RCC#21. volume 7. número 2, maio 2020.

PRÁTICAS EDUCATICAS NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Data de aceite: 03/06/2024

Rubeilton Guilherme Sales
Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG)

Simone Regina Manosso Cartaxo
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG)

Marilúcia Antônia de Resende Peroza
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar diferentes aspectos dos estudos sobre acolhimento institucional produzidos no período de 2009 a 2023 e analisar a presença/utilização do termo práticas educativas em seus âmbitos, como forma de subsidiar pesquisa de doutorado em educação, sob o tema "as práticas educativas do acolhimento institucional e a autonomia das crianças e adolescentes". Os resultados indicam que as produções acadêmicas sobre o acolhimento estão concentradas no campo disciplinar da psicologia, nas regiões sudeste e sul do Brasil, predominando a abordagem qualitativa, estudo de caso, a análise de conteúdo tendo privilegiado, como objeto de estudos, as experiências, práticas e processos do acolhimento. As práticas educativas foram proporcionalmente pouco mencionadas no conjunto da literatura, com pouca preocupação na conceituação do fenômeno. Elas foram predominantes em temas relacionados às práticas do acolhimento e aos processos de educação da família, apresentando uma perspectiva semântica ambivalente, onde, às vezes, são apresentadas como motivos que levam ao acolhimento, como responsável pelas consequências negativas da medida, e de forma inversa, como solução as estas questões.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento institucional. Crianças e Adolescentes. Práticas educativas. Revisão de Literatura.

INTRODUÇÃO

O estudo em questão tem como objetivo identificar diferentes aspectos e elementos da produção científica sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, do período de 2009 a 2023, com foco na análise da presença das

práticas educativas na referida literatura, como forma de subsidiar a realização de pesquisa de doutorado cujo tema é “Práticas educativas do acolhimento institucional e a autonomia das crianças e adolescentes”, que tem como objetivo geral compreender as relações entre as práticas educativas ocorridas na instituição de acolhimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes. Partimos da compreensão de Creswell (2007), de que a revisão de literatura possibilita o compartilhamento de estudos relacionados a uma mesma temática e/ou objeto de pesquisa, permitindo a comparação entre estes no sentido de um melhor entendimento dos resultados e pelo fato de evidenciar estruturas que fornecem indicadores para que se possa aferir o ineditismo e a importância dos estudos em construção.

Pensamos tratar-se aqui de um estudo que segue os princípios de uma revisão integrativa de literatura, contudo, é importante assinalar, como nos apontam Flor *et al* (2021), as faltas de consenso no campo acadêmico no que se refere às tipologias, objetivos, métodos e procedimentos para a realização de estudos de revisão de literatura. Desta forma, nos preocupamos em descrever os procedimentos, as análises e os resultados, deixando ao leitor a crítica sobre qual tipo de revisão se trata.

Ao todo foram levantados 799 trabalhos nas buscas, incluindo todos os tipos de estudos/publicações. Estes foram analisados em duas perspectivas: a primeira, de caráter quantitativo, realizadas a partir da leitura dos resumos de todos os estudos (à exceção dos TCCs e resumos de eventos), para identificação dos aspectos gerais sobre a literatura, como objetos das pesquisas, aspectos metodológicos, locais e áreas disciplinares; a segunda análise, de dimensão quanti-qualitativa, se baseou na busca da recorrência do termo “práticas educativas” presente nos trabalhos, com o objetivo de identificar de que forma ele é utilizados nas produções em questão, em seus aspectos semânticos e conceituais.

Este artigo está dividido em quatro partes: na primeira, a “metodologia”, apresentamos a descrição dos procedimentos e métodos utilizados para a identificação, seleção e organização e análises dos dados dos trabalhos; na segunda, dos “resultados”, apresentamos as descrições das análises realizadas e os resultados obtidos; na terceira parte tecemos as considerações finais sobre o estudo de revisão; e, no último item são apresentadas ás referências utilizadas. A segunda parte, em particular, está subdividida em dois subitens: uma que apresenta uma visão geral da literatura sobre acolhimento institucional e outra que trata dos aspectos relativos às práticas educativas identificados na literatura analisada.

METODOLOGIA

Realizadas compreendendo o período entre os anos de 2009 e 2023, as buscas identificaram 799 trabalhos, aí incluídos todos os tipos de estudos/publicações (teses, dissertações, artigos, livros, capítulos, TCCs e monografias, resumos). Tendo em conta o objeto de pesquisa da tese (as práticas educativas do acolhimento e o desenvolvimento da autonomia), procurou-se investigar nos trabalhos diferentes aspectos da literatura em questão, com o objetivo de situar o problema de pesquisa da tese no contexto geral da produção científica sobre a medida de acolhimento, referendando a importância e necessidade do estudo, bem como subsidiar teoricamente a pesquisa.

Os estudos foram analisandos de duas formas distintas, a partir de procedimentos e perspectivas diferentes: uma meramente quantitativa e outra compreendendo aspectos quantitativos e qualitativos, com distintos propósitos.

A análise quantitativa, envolveu apenas as teses, dissertações, artigos, livros e capítulos (um total de 557 trabalhos), que se constituiu na leitura do resumo para identificação dos aspectos gerais sobre temáticas a que os objetos das pesquisas se referiam, além dos aspectos metodológicos, locais e áreas de publicação.

A segunda análise, de dimensão quanti-qualitativa, se baseou na busca da recorrência, a partir do exame dos elementos semânticos que apareciam nos enunciados[1] em que o termo "práticas educativas" estava presente, com o objetivo de identificar de que forma tal termo tem sido utilizado (definições conceituais, atribuições de sentido e associações com outros elementos ou fenômenos).

A análise quantitativa foi realizada a partir da construção de um banco de dados do Microsoft Access, utilizado para lançamentos, organização e classificação das informações e dados retirados da leitura dos resumos, bem como para registrar os resultados das análises. Na segunda análise, quanti-qualitativa, que seguiu os princípios da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), foram utilizados, além do referido banco de dados, a função de busca avançada do *software* Adobe Reader, para identifica a recorrência do termo "práticas educativas", além da localização e extração dos fragmentos de texto que se constituiriam nas unidades de registro. Ao realizar a leitura dos resumos, na análise quantitativa. além de identificar os elementos como locais de publicação, áreas disciplinares e aspectos metodológicos, realizamos a classificação dos trabalhos em grupos temáticos, conforme a temática de seus objetos. As nove categorias geradas foram: Acolhimento/Desligamento (AD-AI), Aprendizagem Escolar e acolhimento (AE-AI), Atuação Profissional no acolhimento (AP-AI), Causas e Consequências do acolhimento (CC-AI), Concepção/

1 Trabalhamos aqui com a noção de enunciado de Bakhtin (1997), que define o enunciado como uma unidade de comunicação verbal que se diferencia das unidades da língua (palavras, frases, orações, períodos...) por serem acontecimentos discursivos vinculados a contextos reais de comunicação e demarcados na relação de coexistência entre as pessoas. Por vezes, para evitar repetições do termo "unidade de registro", substituiremos "unidade de registro" por "enunciado", contudo, não estamos utilizando tais termos como sinônimos. Temos clareza de suas diferenças, mas entendemos também que toda unidade de registro, para cumprir seus objetivos de análise, deve conter, necessariamente enunciados.

Visão/Representação sobre o acolhimento (CVR-AI), Experiências/Práticas e Processos do acolhimento (EPP-AI), Família e Acolhimento (FA-AI), Política/Gestão/Legislação sobre PGL-AI), e Outros Objetos/temas (OT-AI).

Na análise de conteúdo empreendida a partir da recorrência do termo "práticas educativas, no estudo quanti-qualitativo, ao realizarmos o processo de categorização[2], optamos por critérios semânticos. Desta forma, definimos três maneiras de realizar a categorização, criando: as **categorias temáticas** que poderiam indicar relações e/ou associações da expressão "práticas educativas" com elementos temáticos de campos semânticos distintos; as **categorias de sentido**, cuja intenção seria reunir, a partir da distinção dos elementos textuais, contextuais e semânticos, os sentidos atribuídos às "práticas educativas" na literatura sobre o acolhimento, em sua diversidade e predominâncias (recorrências); e, por fim, **as categorias de referência**, que objetivou identificar a quem se atribui as "práticas educativas". O primeiro grupo de categorias, considerando os objetivos da revisão de literatura, procurou responder à questão: a que elementos as práticas educativas são associadas na literatura sobre acolhimento institucional? Enquanto o segundo grupo procurou responder quais os sentidos mais recorrentes atribuídos a autonomia na literatura estudada? E o terceiro, a que (ou a quem) a "autonomia" presente na literatura sobre o acolhimento se refere ou é atribuída?

Na análise de conteúdo não foram consideradas a recorrência da expressão "práticas educativas" quando se encontravam em títulos, subtítulos, tabelas, gráficos, palavras-chave, referências, apêndices e anexos, tendo sido identificadas 432 recorrências[3], em 89 trabalhos (17 teses, 48 dissertações e 24 artigos)[4] - dentro do universo de 565 trabalhos analisados - a partir das quais se constituíram em unidades de registro.

RESULTADOS

Apresentamos neste item os resultados obtidos nas análises quantitativa e quanti-qualitativa. Na primeira parte, estão os dados e as análises mais gerais sobre a literatura acerca da temática do acolhimento institucional de crianças e adolescentes. Na segunda parte, nos concentramos na presença das práticas educativas no conjunto geral dos trabalhos sobre o acolhimento institucional, onde são apresentados os resultados da análise de conteúdo realizada.

2 Segundo Bardin (1988), a categorização, enquanto procedimento classificatório de elementos em conjuntos, não constitui etapa obrigatória da análise de conteúdo, embora seja a regra. A autora esclarece ainda que, no processo de categorização, podem ser utilizados os critérios semânticos (dos sentidos das palavras e expressões), os sintáticos (referentes à estrutura e classificação gramatical das palavras) e léxicos (relacionados ao significado das palavras).

3 As recorrências mostraram-se concentradas em alguns trabalhos, de modo que os 10 trabalhos com maior recorrência (em que o termo "práticas educativas" aparece mais de 10 vezes) representaram 58% das 432 unidades de registro delimitadas.

4 Como um único trabalho gerava dezenas de unidades de registro (ao passo que outros não geravam nenhum), a contagem do número de trabalhos que deram origem às unidades de registro foi realizada a parti do processo da criação de uma consultada específica, criada no banco de dados (utilizando apenas os campos código, unidade de registro e fonte), a qual foi exportada para o Microsoft Excel, classifica em ordem alfabética e, depois excluídos os títulos dos trabalhos repetidos.

Os estudos sobre acolhimento institucional de crianças e adolescentes

A análise quantitativa, sobre os 557 estudos, em língua portuguesa, sobre "acolhimento institucional" identificados como sendo relativos a crianças e adolescentes, identificamos que os estudos sobre o acolhimento institucional tiveram seu ápice no período entre 2016 e 2019, tendo sido realizado com maior incidência nas regiões sudeste e sul respectivamente. Que o estado do Pará é o único estado das outras regiões que figura entre os 5 primeiros estados com maior número de estudos/publicações sobre o acolhimento institucional, aparecendo em 5º lugar.

Em relação às áreas disciplinares de onde partiram os estudos, identificamos que estes têm se concentrado, sobretudo, na área da Psicologia, seguida por estudos interdisciplinares e das áreas de serviço social e educação. Apesar dos estudos sobre acolhimento institucional estarem concentrados na área de humanas, a quantidade de trabalhos de outras áreas (32 ao todo), demonstra que diferentes campos disciplinares abordam a temática do acolhimento institucional, como arquitetura, farmácia, enfermagem, odontologia, entre outros.

Na análise sobre as questões metodológica dos trabalhos encontrados, identificamos que, de modo geral, os resumos dos trabalhos não descreviam muitos detalhes sobre o tipo de pesquisa quanto a sua abordagem, procedimentos de análise e até os instrumentos utilizados. Os estudos de abordagem qualitativa são predominantes na temática do acolhimento. Os procedimentos mais utilizados nos estudos foram o "estudo de caso"., a "pesquisa bibliográfica" e a "pesquisa documental", que aparecem geralmente aparecem associadas a outros tipos de procedimento de pesquisa.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados mais recorrentes nos estudos, primeiramente temos a entrevista, seguido de escalas/formulários/protocolos ou questionários padronizados (de uso da psicologia, como os de psicométricos), levantamento documental, bibliográfico, grupo focal e narrativas.

A classificação dos trabalhos por grupos temáticos levou em consideração os objetos de estudo das produções, as quais foram respectivamente reunidas levando-se em consideração: os processos de acolhimento e desligamento de crianças e adolescentes(AD-AI), a relação entre o processo de escolarização e a medida de acolhimento (AE-AI), a atuação e experiências de diferentes profissionais que atuam no acolhimento (AP-AI), os fatores causadores doacolhimento e as consequências da medida (CC-AI), compreensões, visões/percepções, processos de significação, representações e identidade das pessoas envolvidas nos ambiente do acolhimento (CVR-AI), as experiências, práticas e processos que ocorrem na medida de acolhimento (EPP-AI), as relações entre a família e o acolhimento (FA-AI), o funcionamento da rede de atendimento, as políticas públicas e legislação (PGL-AI) e outros temas relacionados ao acolhimento (OT-AI), como a questão ambiental no abrigo, a medicação de crianças acolhidas, questões arquitetônicas etc.

O gráfico número 1 nos mostra a quantidade de trabalhos distribuídas por grupo temático, conforme objetos de estudo. Nele, podemos perceber que um maior número de estudo cujos objetos se referem às experiências/práticas e processos do acolhimento institucional, que reuniu 161 trabalhos, dentre os quais abordaram objetos como a relação entre as práticas educativas institucionais e competência social de crianças e adolescentes (SILVA, 2017), a avaliação psicológica no contexto da medida de acolhimento institucional (BORGES; KROEFF et al, 2021), a sexualidade de adolescentes no acolhimento institucional (OLIVEIRA, 2022) e as desigualdades de raça e gênero, classe social e etária entre crianças e adolescentes acolhidos(CAMPOS LOPES, 2023), além da a tese de doutorado de Rocha (2023), que discute a vivência travesti no acolhimento institucional na relação com as práticas e processos do acolhimento e repercussões na identidade da pessoa travesti.

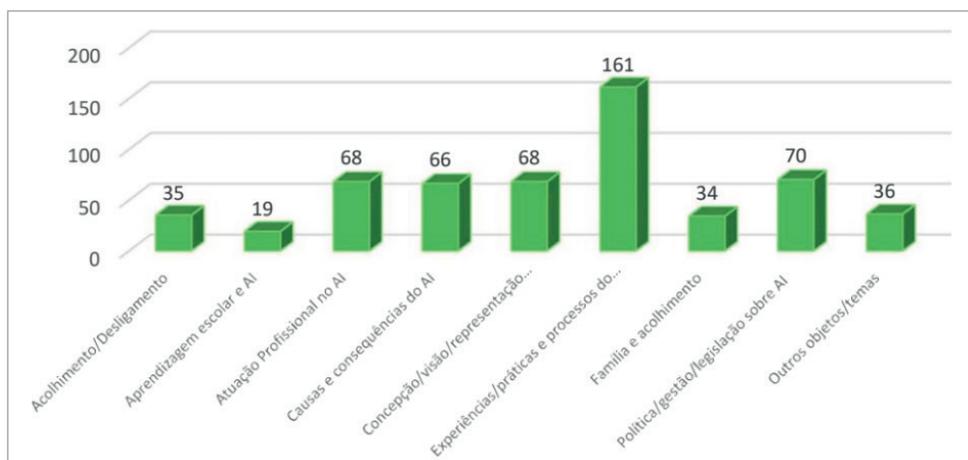



Gráfico 1 - Distribuição dos trabalhos por grupos temáticos

Fonte: O autor

O segundo grupo com maior número de trabalhos reúne os estudos sobre a política, gestão e legislação sobre o acolhimento institucional (PGL-AI), com 70 publicações, esta categoria se constitui de objetos como as redes de apoio social e institucional voltadas aos adolescentes em acolhimento (VARGAS; SILVEIRA et. al., 2023), o direito à convivência comunitária nos serviços de acolhimento institucional (CRUZ; CAVALCANTE; COSTA, 2022) e os dilemas concernentes à relação entre proteção e violação de direitos das crianças e adolescentes no ambiente institucional (CAMPOS, 2022).

Os demais grupos temáticos que reuniram quantidade significativa de trabalhos, foram Concepção/visão/representação sobre o acolhimento institucional (CVR-AI) e "Atuação profissional no acolhimento (AP-AI), com 68 trabalhos cada uma delas, seguida

da categoria “Causas e Consequências do acolhimento (CC-AI), com 66 estudos. Enquanto trabalhos cujos objetos envolviam concepção, visão ou representação sobre algum aspecto do acolhimento institucional podemos mencionar os de Rolim e Siqueira (2023), que investigou a percepção de educadores sociais sobre a adolescência no acolhimento e a dissertação de Luana SILVA (2022), que procurou compreender a percepção das crianças e adolescentes acolhidos sobre a relação entre a rede de apoio social e o bem-estar no período da pandemia da Covid-19.

Já os trabalhos inseridos no grupo temático relacionado à atuação profissional no acolhimento institucional, cabe citar, a título de exemplo, os estudos de Sousa e Honorato (2022), sobre o papel do assistente social na efetivação dos direitos das crianças e adolescentes acolhidas, e de Muller, Natali e Santos cujo objeto os saberes necessários à educação social a partir de experiências do acolhimento institucional.

No grupo temático em torno do qual foram reunidos os estudos que tratavam de questões relacionadas tanto às causas quanto às consequências do Acolhimento institucional de crianças e adolescentes podemos indicar, como forma de exemplificar, a pesquisa da tese de doutorado de Malucelli (2022) que investigou os motivos que levam ao acolhimento institucional após processos de adoção de crianças e adolescentes, e o estudo da dissertação de mestrado de Farias (2022) no qual a autora se debruçou sobre o acesso e atuação das políticas de proteção social especificamente nos casos das famílias que tiveram crianças e adolescentes acolhidos por negligência familiar.

Os trabalhos apresentados aqui foram apenas exemplos para facilitar a lógica de definição/delimitação das categorias e os critérios de distribuição das publicações entre as categorias temáticas. Tais menções nos ajuda também a compreender a diversidade de objetos de estudo dentro da temática geral do acolhimento institucional.

As informações do gráfico número 1 nos ajudam, também, a identificar temáticas que merecem mais atenção no tocante ao empreendimento das pesquisas científicas. A quantidade de trabalhos relacionados à aprendizagem de crianças e adolescentes acolhidos e sobre a relação entre as famílias e a medida de acolhimento, parecem carecer de maior atenção, além de outros temas relacionados ao acolhimento institucional que pouco apareceram nas buscas realizadas no período de 2009 a 2023, como o das “práticas educativas” do acolhimento institucional, que constituiu em um dos elementos objeto de pesquisa da tese que motivou este estudo de revisão.

Nas buscas empreendidas nos sites especializados em publicações científicas, o termo “práticas educativas” apareceu no título de apenas três estudos, mais precisamente nos trabalhos de Sousa et. al. (2017) que apresentaram experiências práticas na sensibilização de crianças e adolescentes acolhidos, sobre cuidado e conservação ambiental, de Costa et al (2019), que trata de relato de experiência de estudantes de enfermagem acerca de atividades educativas voltadas para os cuidados com a saúde de meninas acolhidas, e de Piske et al (2018), onde as autoras estudaram a percepção das crianças sobre as práticas educativas do acolhimento institucional.

As práticas educativas na literatura sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes

Foram realizadas, nas plataformas científicas já mencionadas[5], buscas específicas sobre as práticas educativas relacionadas ao acolhimento institucional. As buscas que procuravam associar o termo práticas educativas ao acolhimento institucional obteve os seguintes resultados:

a. no google acadêmico ("práticas educativas" *and* "acolhimento institucional") foram identificados 1.290 publicações as quais, ao se analisar as mais relevantes (conforme filtro da própria plataforma), percebeu-se que apenas nos 10 primeiros trabalhos os dois termos apareciam, de alguma forma, associados em um mesmo trabalho, sendo que, na grande maioria apareciam apenas um dos termos em nos títulos dos trabalhos e o termo "práticas educativas" apareciam em muitos trabalhos que não se relacionavam à temática do acolhimento institucional. Desta forma, foram identificados apenas 6 trabalhos em que "práticas educativas" e acolhimento institucional estavam relacionados.

b. As buscas realizadas na plataforma "Scielo", mesmo tentando associar os dois termos ("práticas educativas" *and* "acolhimento institucional)", não obtivemos nenhum resultado. Já no Portal de periódicos da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados 02 (dois) e 12 trabalhos, respectivamente.

Apesar de ter sido possível identificar 20 trabalhos que, a princípio, se relacionavam às práticas educativas do acolhimento (6 da plataforma Google, 2 do portal de periódicos da CAPES e 12 do portal da BDTD), apenas 8 trabalhos não haviam ainda sido identificados na primeira etapa da revisão de literatura[6]. Em uma análise mais detalhada (leitura dos resumos), percebemos que apenas 03 três trabalhos abordam objetivamente as práticas educativas no âmbito da medida de acolhimento de crianças e adolescentes. São eles: as dissertações de Silva (2017), intitulada "Acolhimento institucional de longa permanência: práticas educativas institucionais e competência social de crianças e adolescentes" e de Ana Flávia SILVA (2022), cujo título é "Práticas educativas: concepções e desdobramentos em uma instituição de acolhimento infanto juvenil em Foz do Iguaçu-PR"; e o artigo de Wendt e Dell'aglio (2021), que apresentam uma discussão sobre "Programa em práticas educativas positivas para educadores sociais de instituições de acolhimento: Estudo de viabilidade".

Tendo em vista os poucos trabalhos identificados nas buscas que cujos objetos tratavam das práticas educativas no acolhimento institucional, optamos por realizar uma análise de conteúdo, tendo como ponto de partida o uso (recorrência) do termo "práticas

5 Ao realizar as buscas pelas frases "práticas educativas do acolhimento institucional" e "práticas educativas no acolhimento institucional", em língua portuguesa e em qualquer parte do texto dos trabalhos, as plataformas não encontraram estudo algum. Então procuramos buscar publicações associando dos dois termos ("práticas educativas" e/ou and "acolhimento institucional"), onde foram encontrados alguns resultados.

6 Onde o critério de busca era o termo "acolhimento institucional" nos títulos dos trabalhos.

educativas” nas teses, dissertações, artigos, livros e capítulos de livro identificados[7], cujos resultados apresentaremos a seguir.

Ressalta-se aqui que, a análise de conteúdo que realizamos é de caráter exploratória vez que, dado grande número de unidade de registro[8], bem como o propósito da revisão de literatura, não seria possível – e tão pouco necessário – realizar uma análise mais aprofundada dos enunciados. Para a sua realização, elencamos categorias temáticas, de sentido e de referência, sendo que, nos dois primeiros casos, utilizamos categorias criadas à *priori* e, ao mesmo tempo, trabalhamos com categoria emergidas (MORAES & GALIAZZI, 2016) do *corpus*, durante a análise.

As unidades de registros foram constituídas de um ou mais enunciados, de acordo a necessidade de se contextualizar as mensagens e discursos, o que fez com que as unidades de registro se materializassem em unidade linguísticas de diferentes dimensões (frases curtas, mais longas e até períodos mais extensos), a partir das unidades de significação (Bardin, 2016, p.105) definidas. Para além da unidade de significação (o termo “práticas educativas”), particularmente no que se referem às categoriais de sentido[9], buscamos identificar conotações distintas nos enunciados em que são utilizados o referido termo. Neste caso, considerando a relativa independência do “sentido” em relação à “palavra”, onde, em uma frase ou período, “[...] uma palavra pode as vezes ser substituída por outra sem que haja qualquer alteração de sentido. (VYGOTSKY, 1993, p. 126)” - vez que o sentido pode ser buscado na interação entre os elementos e informações textuais, contextuais e o conhecimento do leitor - procuramos identificar os sentidos atribuídos por ocasião o uso de “práticas educativas”.

Foram definidas, *à priori*, 10 categorias temáticas para “práticas educativas”, as quais faziam menção, respectivamente: a práticas educativas escolares; a práticas educativas da pedagogia social, a práticas educativas cotidianas, ao conceito de práticas educativas, à importância das práticas educativas, às práticas educativas da família, às práticas educativas de crianças-adolescentes, às práticas educativas do acolhimento, a outras práticas educativas e menção genérica/inespecífica a práticas educativas. A distribuição dos enunciados por categoria temática pode ser vista no gráfico número 2.

---

7 Os 565 trabalhos (557 estudos identificados na primeira etapa da revisão e os 8 localizados nas buscas pelas práticas educativas no acolhimento).

8 Unidade de registro aqui entendida, na perspectiva de Bardin (2016), enquanto unidades de significação, que se constituem a partir de segmentos de conteúdo (no caso em questão fragmentos dos textos) e são delimitadas a partir de um processo de codificação.

9 Vygotsky (1993) faz uma distinção entre significado e sentido, onde o primeiro ele considera que esteja mais diretamente relacionado à significação das palavras e o segundo está mais relacionado à interação entre o contexto sociocultural e aos processos psicológicos das pessoas que operam com as palavras, em sua realidade cotidiana, o que possibilita se atribuir à palavra conotações diferentes daqueles cujos campos semânticos estão tradicionalmente vinculados.

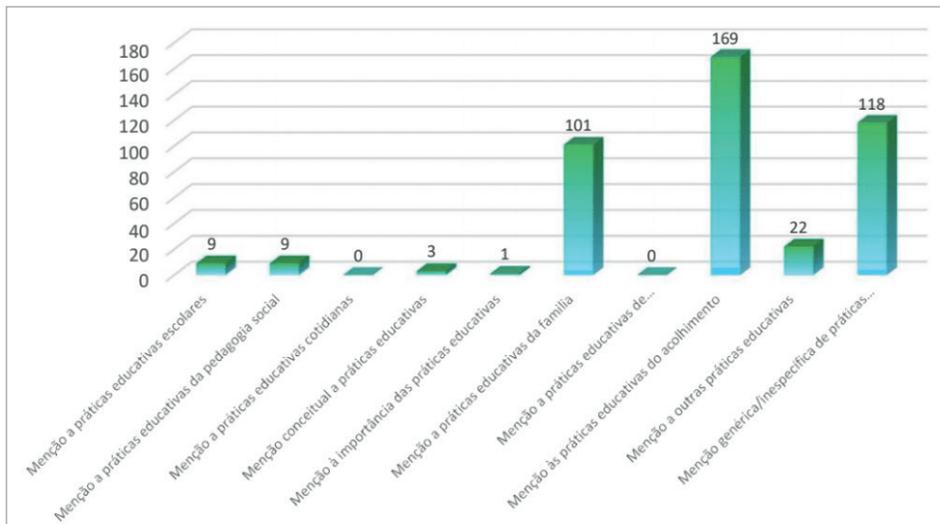



Gráfico 2 - Quantidade de Unidades de Registro por categoria temática

Fonte: O autor.

Ao desconsiderarmos a categoria “menção genérica/inespecífica a práticas educativas”, que representou 27% dos enunciados, temos que as categorias temáticas que reuniram o maior número de unidades de registro foram as que se referiam a práticas educativas no acolhimento e da família, o que de certa forma segue uma tendência lógica, vez que o objeto de discurso ou análise é o acolhimento institucional, que se relaciona diretamente com as práticas familiares. Contudo, o que chama atenção é que, das 432 unidades de registro identificadas a partir da recorrência do termo “práticas educativas” em apenas 03 enunciados é feita algum tipo de menção ao conceito de “práticas educativas”.

Em uma das citações feitas por Fraga (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada “Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigo à luz da história de vida” menciona que:

> Segundo Newson e Newson (1974 apud CALDANA, 1991), em países de fala inglesa, a conceituação das práticas educativas esteve ligada às moralidades que permearam as diferentes décadas (do século XVIII até os anos 60 e 70 do século XX). Assim, até início do século XX, as práticas educativas foram guiadas pelos ideais da igreja, chamado período da Moralidade religiosa, em que predominava a educação rígida e autoritária, voltada para a conquista da obediência e subordinação da criança, sem demonstração de afeto para possibilitar a purificação da alma (FRAGA, 2008, p. 45)

Silva (2017), também em sua dissertação, nos diz que:

> Práticas educativas, sob a ótica de Szymanski (2004), podem ser entendidas como expressão da solicitude nas ações contínuas e habituais realizadas pela família ao longo das trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar aos membros mais jovens a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais, trazendo em seu interior, uma compreensão e uma proposta de ser-no-mundo com o outro. Isto inclui o processo reflexivo de desenvolvimento pessoal de todos os membros da família (SILVA, 2017, p.47)

O terceiro trabalho que menciona o conceito de práticas educativas é o artigo de Muller, Natali e Santos (2022), cujo título é “Educação social e saberes necessários: análises a partir de experiências em acolhimento institucional”, onde as autoras destacam que...

> Práticas educativas, enquanto ações humanas, são constituídas de manutenções e mudanças, onde o velho e o novo coabitam e informam lugares, situações, tempos, pessoas. São maneiras de saber-fazer empregadas no social de formas múltiplas, reinventadas a cada momento e em cada contexto, a partir de cada pessoa e de todas as pessoas que as empreendem (em hospitais, escolas, instituições de proteção ou de execução de medidas socioeducativas, no sistema de privação de liberdade, ou seja, em espaços de trabalho de educadoras e educadores sociais (MULLER; NATALI; SANTOS, 2022, p. 106).

No primeiro trabalho apresentado é feita apenas uma breve noção a aspectos históricos do conceito de práticas educativas, não se chegando a falar de definição conceitual propriamente, os dois outros trabalhos mencionados procuram definir conceitualmente o termo em questão. Silva (2017) apresenta um conceito mais voltado ao contexto familiar, enquanto Muller et al (2022) traz em sua definição aspectos mais gerais das ações e relações humanas, atreladas a tempos e espaços a partir dos quais se dão as experiências das pessoas.

No que se refere ao conceito de “práticas educativas” nos trabalhos analisados foi possível perceber que, apesar do termo ser frequentemente usados na literatura sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, os aspectos conceituais são pouco explorados, o que nos traz o indicativo da necessidade de se aprofundar a discussão conceitual nos estudos da tese. Dentre os elementos identificados nos dois trabalhos que efetivamente apresentaram o conceito de práticas educativas, cabe destacar os aspectos da intersubjetividade, da alteridade e das experiências sociais cotidianas das pessoas.

A pouca atenção dada a perspectivas conceituais sobre práticas educativas nos trabalhos analisados, aumenta a relevância de nossa análise no sentido de identificar, na literatura sobre o acolhimento institucional, elementos que nos tragam indicações acerca do que são as práticas educativas e de como elas são concebidas. Para isso procuramos identificar, através de relações entre termos e associações, sentidos, as características e dimensões das práticas educativas na literatura em questão. Neste sentido, definimos, à priori, 4 categorias de sentido: “PED em perspectiva positiva”; “PED em perspectiva negativa”; “PED em perspectiva ambivalente”; e “PED em perspectiva inespecífica (nem positiva, negativa ou ambivalente)”. O gráfico 3 nos mostra como ficou a distribuição destas categorias em relação ao conjunto dos trabalhos analisados.

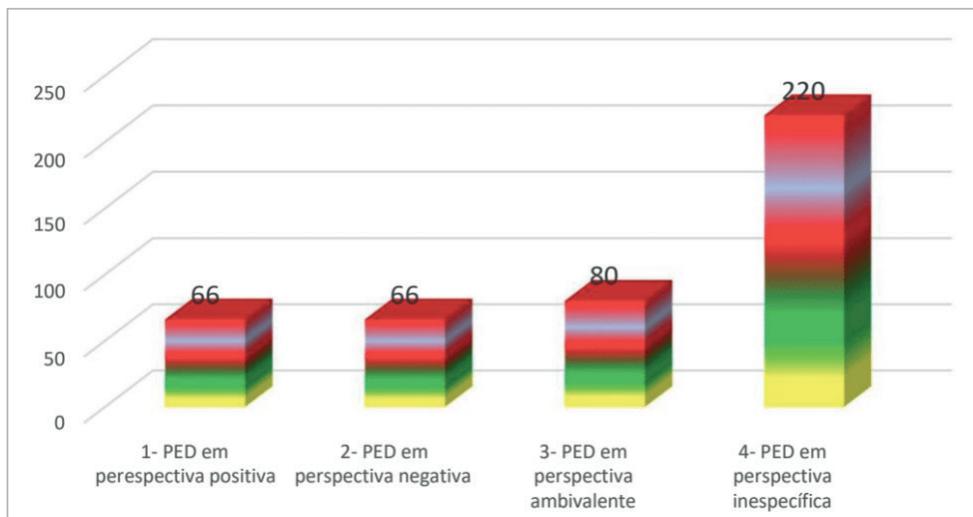



Gráfico 3 - Quantidade de enunciados por categorias de sentido

Fonte: O autor

A categoria de sentido que reuniu o maior número de unidades de registro foi a "Práticas Educativas em perspectiva inespecífica", com 220 unidades de registro. Nestas o termo sob investigação não apresenta uma perspectiva denotativa que se relacione a aspectos negativos, positivos ou ambivalentes à expressão "práticas educativas", como podemos observar no exemplo da unidade de registro nº 298.

> Nesse percurso, ao voltar a atenção à lógica organizacional dos tempos-espaços institucional e **às práticas educativas lá desenvolvidas**, coloquei-me "vigilante" para que meu olhar, "acostumado" com os processos de institucionalização de crianças em espaços de Educação Infantil13, não se sobrepusesse e impedisse emergir as nuances do contexto de acolhimento institucional (NAZARIO, 2021, p. 103, grifo nosso).

As categorias se sentido em perspectiva positiva e negativa reuniram a mesma quantidade de enunciados (66 enunciados cada). Como forma de exemplificação, apresentamos a seguir duas unidades de registro nas quais as práticas educativas do acolhimento denotam estas duas perspectivas:

> Sobre as **práticas educativas mais saudáveis**, os autores destacaram a importância dos educadores em criar estratégias indutivas que valorizem o diálogo, valorização de forças pessoas e méritos, o afeto, comunicação clara, estímulo de posturas mais ativas e construção de emoções positivas, estimulando os acolhidos em suas potencialidades para o desenvolvimento da capacidade de refletir e dialogar (CALABAR, 2022, P. 31, grifo nosso)

> [...] as noções de limites e práticas disciplinares utilizadas nos abrigos demostra a prevalência de **práticas coercitivas** sobre a prática não coercitiva, práticas educativas notoriamente **inadequadas,** por exemplo punição física e castigos que utilizavam funções discriminativas, que se constituem como uma função de **exclusão** para essas crianças (ARAÚJO, 2019, p. 87, grifo nosso).

Os enunciados apresentados acima, respectivamente as unidades de registro de número 269 e 67, nos dá uma ideia dos embates discursivos em torno das perspectivas semânticas a partir do uso do termo “práticas educativas” na literatura sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes. A essas evidências semânticas se somam as referências a que o termo se vincula.

Já a categoria “Práticas educativas em perspectiva ambivalente” reuni enunciados, via de regra, em que são questionadas as práticas educativas das instituições de acolhimento (negativas) e indicadas outras práticas como alternativa (positivas), conforme demonstrado na unidade de registro número 103:

> Prada (2007) julgou como urgente a capacitação das monitoras de um abrigo devido aos comportamentos adotados por elas na relação com as crianças e adolescentes, pois verificou que as práticas educativas eram baseadas na coerção. Objetivou ensinar, às monitoras, práticas educativas que contribuíssem para a instalação e manutenção de comportamentos pró-sociais na relação destas com as crianças (MENDES, 2019, p. 2).

Na análise das unidades de registro procurou-se observar, também, a que o termo “práticas educativas” se referiam, ou seja, o que ele designava ou a que ou quem era atribuído. O resultado desta investigação consta do gráfico número 4.

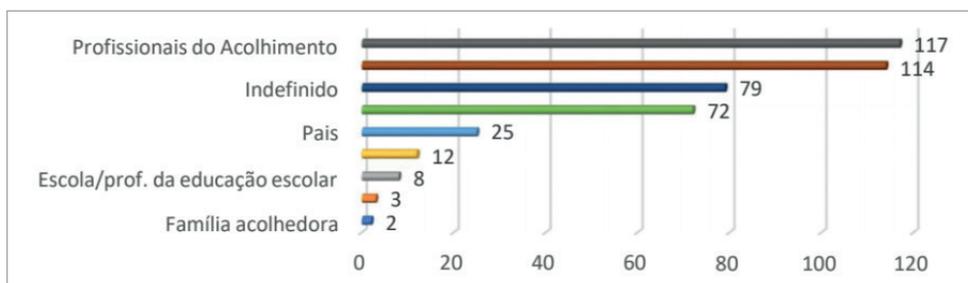



Gráfico 4 - Enunciados por categorias de referência

Fonte: O autor

O gráfico 4 nos mostra que, das situações em que o termo “práticas educativas” fazia referências a algo[10] nos textos dos trabalhos analisados, na maioria das vezes, estas práticas eram atribuídas aos profissionais do acolhimento e ao órgão ou espaço de acolhimento. Chama atenção também as referências diretas feitas às práticas educativas da família ou parentais[11], cuja categoria de referência reuniu 72 unidades de registro que, somadas aos 25 enunciados referentes a práticas educativas dos pais, se aproximam das referências feitas às práticas educativas dos profissionais do acolhimento e do órgão/espaço de acolhimento institucional.

10 Ou seja, que não estava incluído na condição de referência como “indefinido”, que, conforme o gráfico 3, se manifestou em 79 enunciados.

11 Entendemos ser importante esclarecer aqui o fato de que, além de referências diretas às práticas familiares parentais e dos pais, estas práticas aparecem nos enunciados das categorias “profissionais do acolhimento” e “órgão/espaço de acolhimento”, como práticas educativas recorrentes ou ideais para o acolhimento institucional.

Se considerarmos que a quantidade de unidades de registro que apresentam as “práticas educativas” em perspectivas negativa e positiva são iguais – associarmos à categoria das “PEDs em perspectiva ambivalente” – podemos perceber um certo equilíbrio nos sentidos atribuídos às práticas educativas do acolhimento institucional de crianças e adolescestes. Esta indicação meramente quantitativa nos traz a possibilidade de evidenciar aspectos discursivos da literatura, onde hora as práticas educativas são apresentadas e consideradas em suas dimensões negativas, hora positivas ou ambivalentes.

A perspectiva negativa vem geralmente das críticas às práticas educativas que ocorrem no interior da instituição de acolhimento e no próprio ambiente familiar, apontando diversos aspectos que vão de encontro com o os direitos das crianças e dos adolescentes. A perspectiva positiva é evidenciada em ideais, conceitos, modelos e experiências consideradas adequadas e promotoras do desenvolvimento humano saudável. A perspectiva ambivalente geralmente se apresenta quando os autores dos estudos fazem a crítica as atuais práticas ao passo que apontam possíveis soluções através da implementação de práticas diferentes, que supostamente sejam capazes de garantir proteção e desenvolvimento. Dito de outra forma, na análise da perspectiva semântica da recorrência do termo “práticas educativas” na literatura sobre o acolhimento institucional, estas aparecem como problema e como solução ao mesmo tempo.

No tocante às categorias de referência, estas no evidenciaram algo, também, paradoxal. As referências às práticas educativas do contexto familiar (da família, dos pais e parentais), além de recorrentes, se apresentam tanto na perspectiva das causas dos problemas que levam crianças e adolescentes ao acolhimento institucional quanto como nas propostas para minimizar os problemas relacionados às práticas educativas da instituição de acolhimento. O que evidencia que as práticas educativas do acolhimento possuem como grande referência as práticas do contexto familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos conhecedores de que todo levantamento bibliográfico é parcial, vez que é impossível identificar todas as produções de um determinado tema/objeto. O que nos resta, portanto, é reunir o maior número possível. Neste sentido, acreditamos ter conseguido reunir um número significativo dentro da temática estudada e a partir dos parâmetros e critérios estabelecidos. Compreendemos que ainda há muito a explorar sobre os estudos identificados no levantamento da literatura sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes. Contudo, as questões identificadas até aqui já nos garantem elementos para contextualizar a problemática de pesquisa e subsidiar as investigações a serem empreendidas na pesquisa do doutorado.

Temos o entendimento de que os procedimentos e instrumentos utilizados neste trabalho de revisão pode auxiliar pesquisadores de outras temáticas e que os resultados

aqui obtidos têm potencial para contribuir com futuros estudos sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes. No intuito de tonar este relatório de revisão de literatura o mais claro e simples possível, seguimos as sugestões de Mattar e Ramos (2021), apresentando gráficos e tentando descrever, com o máximo de detalhes, as fontes, os passos e procedimentos de que lançamos mão para a sua realização.

A revisão de literatura sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes dos últimos 14 anos, considerando-se os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos, apontou para uma significativa produção sobre o tema, vez que foram encontrados quase 800 trabalhos. Contudo, percebe-se a importância de se dar mais profundidade e rigorosidade científica nos estudos. Vez que, do universo dos 799 trabalhos identificados, estão presentes apenas 37 teses de doutorado sobre a temática, o que equivale a percentual inferior a 5% do total dos estudos analisados.

Em relação ao levantamento de informações objetivas dos estudos, de caráter quantitativo, foi possível evidenciar que o termo “acolhimento institucional” tem se vinculado essencialmente à medida protetiva de acolhimento de crianças e adolescentes. Foram muito poucos os estudos que se referiam a outras formas de acolhimento (como do idoso, de mulheres vítimas de violência, de moradores de rua, de imigrantes, de estudantes etc.). Esse fato, ao nosso ver se deve, principalmente, a dois fatores: primeiramente por conta de que o termo “acolhimento institucional” tem sido definido em lei como medida aplicada a crianças e adolescentes em situações de violação de direitos, havendo todo um conjunto de diretrizes e políticas específicas; e, segundo, pelo fato da institucionalização da criança e do adolescente ter recebido grande atenção da comunidade científica, que estuda a infância e adolescência, sobretudo, os que estão em situação de vulnerabilidade social ou foram vítimas de violência.

O campo da psicologia apresenta-se majoritariamente como aquele que tem buscado compreender o fenômeno da vivência de crianças e adolescentes no contexto do acolhimento institucional. Tal fato nos chama atenção para a necessidade de se estudar as produções específicas da psicologia sobre o acolhimento institucional, a fim de conhecer melhor quais enfoques tem ganhado destaque, quais instrumentos têm sido utilizados e quais perspectivas epistemológicas têm predominado.

Foi possível verificar que as pesquisas sobre o acolhimento institucional são predominantemente básicas, exploratórias e seguem, recorrentemente, os princípios de abordagens qualitativas. E que, do ponto de vista procedimental, embora o estudo de caso apareça como mais recorrente, há uma variedade significativa de procedimentos de pesquisa, onde predominam, como dispositivos analíticos, a análise de conteúdo.

Cabe destacar que, no tocante à metodologia científica, é sempre muito complexo classificar os estudos, vez que as taxionomias dos tipos de pesquisa (que considera o objetivo, abordagem, procedimentos/método, instrumentos de análise, instrumentos de obtenção de dados...) muitas vezes se confundem, sobretudo quando uma nomenclatura

serve para designar várias dessas dimensões. A análise empreendida aqui, sobre esses aspectos, se torna ainda mais incipiente na medida em que foi realizada apenas sobre a leitura dos resumos dos poucos trabalhos que mencionaram tais aspectos. Neste sentido, é importante ressaltar que se trata, portanto, apenas de uma impressão inicial.

Já em relação às análises de cunho mais qualitativo, realizadas a partir dos princípios da análise de conteúdo, sobre a forma como o fenômeno das práticas educativas aparece na literatura sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, foi possível depreender várias questões importantes para situar o problema de pesquisa da tese, sua relevância e ineditismo.

As práticas educativas aparecem na literatura sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes com um caráter de ambivalência, de modo que, ao mesmo tempo em que as práticas educativas são apresentadas como responsáveis pelas consequências negativas do acolhimento e da violência e negligência familiar que leva as crianças e adolescentes às instituições, são apontadas como instrumentos para superar tais problemas, contribuído na minimização dos efeitos das práticas institucionais e na garantia da convivência familiar. Como dito anteriormente, tais práticas aparecem como problema e como solução. Em meio a esta ambivalência foi possível perceber, também, que as práticas educativas do acolhimento possuem como referência aquelas que ocorrem na família (as práticas parentais).

De modo geral, a revisão de literatura, a partir dos instrumentais utilizados, nos possibilitou conhecer a produção científica sobre o acolhimento institucional, no período analisado, em seus vários aspectos: quantitativos, teórico-metodológicos, de vinculação às áreas disciplinares e, principalmente, sobre a utilização do termo “práticas educativas” na produção discursiva da literatura analisada, tanto do ponto de vista de sua efetividade quanto das perspectivas semânticas. Esses dados nos possibilitaram compreender o contexto da produção científica em que o estudo da tese se insere e o caráter de ineditismo do estudo, além de possíveis contribuições que poderemos agregar aos estudos já existentes. Possibilitou também a obtenção de várias referências teóricas e informações da própria dinâmica da medida de acolhimento, se constituindo em um processo de aprofundamento e amadurecimento teórico extremamente relevante para os estudos da tese.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Janaina Andrade Tenório. Crianças em acolhimento institucional: um estudo sobre as práticas de cuidado à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano . 2019. 194 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Doutorado em Psicologia clínica, 2019. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1158. acesso em: 29 dez. 2023.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421p. (Coleção Ensino Superior).

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto. 1ª Edição. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Érica P. K.; KROEFF, C. da R.; MENDONÇA FILHO, E. J. de; YATES, D. B. Psicodiagnóstico com crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional: estudo documental com laudos psicológicos. Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 127–140, 2021. DOI: 10.18554/refacs.v9i1.5193. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/5193. Acesso em: 28 jan. 2024.

CALABAR, Fernanda Pereira. Desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus educadores sociais: avaliação e grupo psicoeducativo. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CAMPOS LOPES, Géssica. Jovens-mulheres-negras-pobres e proteção social no Brasil: reflexões interseccionais sobre os serviços de acolhimento institucional. InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, Brasília, v. 9, n. 2, p. 375-392, jul./dez. 2023.

CAMPOS, M. C. Acolhimento institucional: entre a proteção e a violação de direitos. Serviço Social em Debate, [S. l.], v. 5, n. 1, 2022. DOI: 10.36704/ssd.v5i1.6340. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/6340. Acesso em: 27 nov. 2023.

COSTA, Dhessika Riviery Rodrigues dos Santos; CAMPOS, Fernando Vitor Alves; LIRA, Margaret Olinda de Souza Carvalho e; GUIMARÃES, Millena Coelho; SOUZA, Sueleen Thaisa Henrique de; JUSTINO, Thaysa Maria Vieira; PEREIRA, Vanessa Victória Araújo. Uso de metodologias ativas em práticas educativas em saúde com adolescentes em situação de acolhimento institucional: relato de experiência. Revista de educação da universidade federal do vale do são francisco, *[s. l.]*, v. 9, n. 20, p. 298–327, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/449. acesso em: 29 dez. 2023.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Luciana de Oliveira Rocha. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

CRUZ, Dalízia Amaral; CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; COSTA, Elson Ferreira. O direito à convivência comunitária nos serviços de acolhimento institucional: um estudo documental. Rev. psicol. polít., São Paulo , v. 22, n. 54, p. 291-311, ago. 2022 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519- 549X2022000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 nov. 2023.

FARIAS, Kátia da Silva. Acolhimento institucional e negligência familiar: a contradição da garantia de direitos. 2022. 126f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Miracema do Tocantins, 2022. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4235. Acesso em: 27 nov. 2023.

FLOR, Tainá De Oliveira et al.. Revisões de literatura como métodos de pesquisa: aproximações e divergências. Anais do VI CONAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76913>. Acesso em: 11 nov. 2023.

FRAGA, Lorena Barbosa. Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigo à luz da história de vida. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. doi:10.11606/D.59.2008.tde-23102008-214906. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-23102008-214906/pt-br.php. Acesso em: 24 dez 2023.

MALUCELLI, Andressa Pacenko. Desafios para a Proteção de Crianças e adolescentes em Relação ao Acolhimento Institucional Pós-Adoção. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3786. Acesso em: 27 nov. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MENDES, Jeyverson Ferreira. Ensino de pais sociais: contribuições da análise do comportamento no acolhimento institucional da pessoa com deficiência intelectual. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/22621. Acesso em: 18 dez 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual Discursiva. 3. Ed. Ijuí : Unijuí, 2016.

MULLER, V. R.; NATALI, P. M.; SANTOS, K. DOS. Educação social e saberes necessários: análises a partir de experiências em acolhimento institucional. Reflexão e Ação, v. 30, n. 2, p. 99-113, 30 maio 2022.

NAZARIO, Roseli. Em busca dos “achadouros de infâncias”: A etnografia como possibilidade de aproximação às experiências de infâncias em contextos de acolhimento institucional. *Raigal*. Num. 8. Abr. 2021. Disponível em: https://raigal.unvm.edu.ar/ojs/index.php/raigal/article/view/425. Acesso em 17 dez. 2023.

OLIVEIRA, Grazielly Ribas de. Direito à sexualidade de adolescentes acolhidas institucionalmente. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Seropédica, 2022. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/5689. Acesso em: 13/11/2023.

PISKE, Eliane Lima; YUNES, Maria Angela Mattar; BERSCH, Angela Adriane e PIETRO, Angela Torma. Práticas educativas nas instituições de acolhimento sob o olhar das crianças. *R. Educ. Públ.* [online]. 2018, vol.27, n.66 [citado 2024-03-29], pp.905-923. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238- 20972018000400905&lng=pt&nrm=iso>. Epub 07-Maio-2019. ISSN 2238-2097. https://doi.org/10.29286/rep.v27i66.3364.

ROCHA, Leonardo Tolentino Lima. Adolescentes demais para ser travesti ou travesti demais para ser acolhida? Acolhimento institucional de jovens trans no município de Belo Horizonte (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia-Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/52901. Acesso em: 17/11/2023.

ROLIM, S. D.; SIQUERIA, C.A. Adolescer no acolhimento institucional: percepção dos educadores sociais. Cadernos de Comunicação, *[S. l.]*, v. 27, n. 2, 2023. DOI: 10.5902/2316882X75427. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/75427. Acesso em: 29 nov. 2024.

SILVA, Ana Flávia da. Práticas educativas: concepções e desdobramentos em uma instituição de acolhimento infanto juvenil em Foz do Iguaçu-PR (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento. Universidade Federal da Integração Latino Americana. Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6939. Acesso em: 04 dez. 2023.

SILVA, Jhonathan Roger Levino Alencar da. A Colhimento institucional de longa permanência: práticas educativas institucionais e competência social de crianças e adolescentes. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1122. Acesso em: 19 dez. 2023.

SILVA, Luana Figueira. Bem-estar Subjetivo e Rede de Apoio Social de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional na Pandemia daCovid-19 (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/252854. Acesso em: 18 jan. 2024.

SOUSA, P.M.S, ALBERTO, L.M.M.D.V., SANTOS, M.C.C., CONSTANTINO, P. Percepções Sobre O Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes a Partir de Histórias de Vida. Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas, v.7, n.20, p.62-81, 2017.

SOUSA, Raquel Nogueira de; HONORATO, Lorena Guimarães. A atuação do assistente social na efetivação de direitos de crianças e adolescentes vítimas de violência intrafamiliar em acolhimento institucional. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, *[S. l.]*, v. 8, n. 12, p. 203–224, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i12.8035. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8035. Acesso em: 11 jan. 2024.

VARGAS, T. G. C. de; SILVEIRA, A. da; FAVERO, N. B.; SOCCOLK, L. S.; COSTA, M. C. da; CABRAL, F. B.; SANTOS, L. M. dos; OLIVEIRA, J. P. de; SOSTER, F. F. Adolescentes em instituição de acolhimento: redes de apoio social e institucional. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, *23*(9), e14067. https://doi.org/10.25248/reas.e14067.2023. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/14067. Acesso em: 13 dez. 2023.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. Trad. Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WENDT, Bruna; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Programa em práticas educativas positivas para educadores sociais de instituições de acolhimento: Estudo de viabilidade. Ver. Research, Society and Development. v. 10, n. 9, Ano 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18412. Acesso em: 04 dez. 2023.

CAPÍTULO 16

PROJETO ESTRATÉGICO COMO AÇÃO DE BINACIONALIZAÇÃO NO CAMPUS AVANÇADO JAGUARÃO DO IFSUL

Data de aceite: 03/06/2024

Cátia Simone de Cardozo Xavier
Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Especialista em Educação pela UFPEL, discente do Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
https://orcid.org/0000-0002-5450-9836

Maurício Aires Vieira
Doutor em Educação (PUC/RS, 2009). Mestre em Educação Ambiental (FURG, 2002).Licenciado em Física (UFPEL, 1999)
https://orcid.org/0000-0003-0737-9941

RESUMO: Este artigo intenciona relatar o projeto estratégico, que está em desenvolvimento em região de fronteira. Visa promover a política de internacionalização institucional do Intituto Federal de Educação, Ciência e Técnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) e o desenvolvimento de ações de binacionalização no Campus Avançado Jaguarão.. Consiste na apresentação do projeto estratégico a se desenvolver no decorrer do ano de 2024 no Campus. O Campus apresenta na sua implantação a vocação binacional.e pretende se consolidar com a promoção de ações. Pretende-se a realização de um curso, identificado como projeto estratégico, ofertar a profissionais da área da construção civil e egressos do curso técnico em edificações do Campus, conhecimentos específicos em relação a Normas e Legislações do Uruguai.. Além disso, destaca-se a importância de estratégias inovadoras para preparar os profissionais a atuarem em ambos os países de forma que obtenham os conhecimentos específicos para a atuação. Em conclusão, este artigo oferece uma visão do projeto estrátigo que desenvolverá o curso considerando a importância na região fronteiriça e sua relevância para o cenário de internacionalização institucional.
PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização binacionalização – projeto estratégico.

ABSTRACT: This article aims to report on the strategic project, which is being developed in a border region. It aims to promote the institutional internationalization policy of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFSUL) and the development of binationalization actions at the Jaguarão Advanced Campus. It consists of presenting the strategic project to be developed over

the course of 2024 at the Campus. The Campus has a binational vocation and intends to consolidate this with the promotion of actions. The aim is to organize a course, identified as a strategic project, to provide professionals in the construction industry and graduates of the Campus' technical course in building construction with specific knowledge of Uruguayan standards and legislation. It also highlights the importance of innovative strategies to prepare professionals to work in both countries so that they have the specific knowledge to do so. In conclusion, this article provides an overview of the strategic project that will develop the course, taking into account its importance in the border region and its relevance to the institutional internationalization scenario. It aims to promote the institutional internationalization policy of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFSUL) and the development of binationalization actions in the border region.
KEYWORDS: Internationalization, binationalization, strategic project.

INTRODUÇÃO

O IFSUL, se destaca por verticalizar o ensino, oferecendo educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, bem como articular a educação superior, básica e tecnológica; regido pela Legislação Federal e pelos instrumentos normativos na ordem de prioridade: Estatuto, Regimento Geral, Resoluções do CONSUP e atos da Reitoria.

Em seu embasamento legal apresenta o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que apresenta o compromisso da Instituição com a sociedade no período de cinco anos. O PDI 2020-2024, aprovado pela Resolução 07/2020 do CONSUP, expressa a missão, os valores e as diretrizes pedagógicas que vão orientar as ações estrutura organizacional e as atividades acadêmicas desenvolvidas pela instituição.

Neste mesmo sentido, a política de expansão dos IFs carregou consigo a interiorização como parte de seu processo de expansão, com os princípios de uma educação voltada para a inclusão social e o desenvolvimento regional, desempenhando um papel de relevância no desenvolvimento e crescimento das comunidades que estão inseridos. Em janeiro de 2014, foi autorizado o funcionamento do Campus Avançado Jaguarão do IFSUL.

O campus Avançado Jaguarão, localizado na cidade fronteiriça do mesmo nome, que possui o símbolo da vocação de integração entre os países Uruguai e Brasil: a Ponte Internacional Barão do Mauá. Patrimônio Cultural do Mercosul, conforme IPHAN (2015), A dinâmica estabelecida na região, com movimentos migratórios de caráter trabalhista, comercial, cultural e social produz múltiplas interações fronteiriças entre as populações. A região fronteiriça acaba construindo sua cultura particular, ambígua expressa através de palavras, gestos, ritos, valores, comportamentos e ideias. Nesse contexto, o IFSUL se insere como Instituição em parceria com a Dirección General e Educación Técnica y Profesional/ Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP/UTU) para fortalecer a integração através da

oferta de cursos binacionais. Os mesmos vêm sendo construídos em parceria entre Brasil e Uruguai há algum tempo e tem incumbido ao IFSUL e a CETP/UTU serem pioneiros com a oferta de cursos binacionais. O Campus Avançado Jaguarão possui, portanto, a vocação binacional, sendo esse o principal motivo para a sua implantação na cidade, ofertando o curso binacional Técnico de Edificações na modalidade subsequente desde a sua implantação, sendo o primeiro curso a ser implantado no campus. Muitas turmas já foram formadas, no entanto, todas elas com lacuna na formação de conteúdos técnicos uruguaios. Tal lacuna tem origem da impossibilidade legal e técnica de se ministrar tais conteúdos com professores nacionais. A impossibilidade legal se deriva da própria regulamentação da Engenharia e da Arquitetura, profissões às quais pertencem o corpo docente do curso técnico em Edificações. A Lei nº 5.194, de 24.12.1966, que regula o exercício das profissões de Engenharia, entre outras profissões, prevê que a mesma somente se aplica ao país, ou seja, válida somente no cenário nacional. Com isso, a habilitação de profissionais nacionais se limita às normativas nacionais, reguladas pelo sistema CONFEA (Conselho Federal de Engenharia e Agronomia) e pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Nesse sentido, a proposta do projeto estratégico visando a oferta de curso, trará a possibilidade de complementação dos conhecimentos técnicos de alunos, egressos e profissionais atuantes na área bem como a consolidação da binacionalidade no Campus. A estratégia desta ação incluirá o engajamento de estudantes, como bolsistas e voluntários, na elaboração do curso. A construção se dará de forma colaborativa, em que os alunos do Câmpus serão os participes, juntamente com docentes nacionais e uruguaios.

Desta forma, este artigo tem como objetivo apresentar a proposta caracterizada no projeto estratégico, a modalidade que será desenvolvido, passos para sua execução além de contemplar as instâncias de aprovação e a relevância institucional que originou o apoio para sua execução.

A relevância deste artigo reside na crescente importância da internacionalização da educação em que ações mais específicas como a proposta de projetos estratégicos podem promover e fortalecer a binacionalidade dos campus fronteiriços e que o relato desta experiência venha contribuir para outras ações neste campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Os objetivos da internacionalização da educação no IFSUL

No Brasil, a internacionalização da educação teve seu início e desenvolvimento a partir da década de 90, em um contexto de globalização crescente e avanços tecnológicos que possibilitaram maior conectividade entre as instituições de ensino em todo o mundo

As instituições de ensino buscam preparar os alunos para um mundo globalizado, incorporando perspectivas internacionais em seus currículos e promovendo experiências de aprendizado intercultural. Isso ocorre em resposta à demanda por graduados que sejam capazes de operar em um cenário global (MOROSINI et al., 2018).

Quando se trata da internacionalização é necessário compreender sua relação com programas interculturais que trazem objetivos educacionais e visam a promoção coletiva de conhecimentos. Neste sentido, Dalle (2004) argumenta que a internacionalização envolve reestruturar a educação e transformá-la em um produto do mercado global por meio de ações. As ações compreendem a mobilidade acadêmica, acordos de cooperação entre instituições internacionais, cursos de idiomas e políticas públicas que garantam acesso dos cidadãos a instituições acadêmicas estrangeiras. Trata-se de integrar ações internacionais às atividades acadêmicas de uma instituição. No cenário atual da educação pública brasileira, em que os processos de globalização estão cada vez mais evidentes, é de extrema importância compreender o papel das Relações Internacionais no contexto da educação pública

Dessa forma, a internacionalização desempenha um papel de destaque no campo da educação, trazendo uma série de benefícios e oportunidades. Ela envolve a abertura de fronteiras acadêmicas, o intercâmbio de conhecimentos e a colaboração entre instituições de diferentes países.

Segundo Coelho (2018, p. 9), “entender o processo de internacionalização nas instituições de nosso país é compreender o papel da Rede Federal de maneira globalizada, podendo transformar a realidade dos nossos alunos por meio da educação, ciência, tecnologia e da cultura”.

O processo de internacionalização da rede federal está norteado com base na política de Relações Internacionais dos IFs, de acordo com o FORINTER (2009), criado em conjunto com a SETEC/MEC. Em 2017, a criação de um Grupo de Trabalho foi responsável pela elaboração e oficialização da política de internacionalização na intenção de fomentar as atividades externas e formular uma política de relações internacionais para a RFEPCT (SOUZA, 2019).

As Relações Internacionais são essenciais no crescimento institucional e dos cidadãos, especialmente no contexto da educação, onde aspectos científicos e tecnológicos desempenham um papel fundamental. Faz-se de suma importância conhecer experiências de outros países, buscando o diálogo entre culturas, permitindo a compreensão das diferenças, a troca de conhecimentos e o estímulo à solidariedade e à cultura da paz (FORINTER, 2009). O documento norteador da política de internacionalização dos IFs, aponta princípios estabelecidos pelas declarações da Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO, Paris 2009 e Paris 1998, da Conferência Regional de Educação Superior, IESALC-UNESCO, Cartagena de Indias, 2008, pelo Plano do Setor Educativo do MERCOSUL 2006-2010 e pelo documento Concepção e Diretrizes para os

Institutos Federais, SETEC-MEC, 2008. O documento destaca a construção dinâmica e atualizada na elaboração de políticas internacionais de cada instituto, servindo de base para a sua implementação.

A política de Relações Internacionais, proposta para a rede federal nos seus objetivos primam desenvolver uma gestão de cooperação e integração dos IFs com a assessoria internacional do MEC, para fortalecer a atuação internacional.. Destaca a importância da realização de atividades de relações internacionais articulada ao princípio da educação como um bem público. Dá a devida importância a questão específica da política internacional dos IFs, colocando a promoção de eventos, cursos e oficinas como espaços de debate para aprimorar a política e capacitar os profissionais envolvidos nas relações internacionais dos IFs.

A política de internacionalização da rede federal se propõem a expandir a cooperação científica e tecnológica, ampliando a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão e apresenta a internacionalização como intercâmbio de conhecimentos, estratégia de desenvolvimento; promoção da solidariedade entre os países e difusão das atividades dos IFs. Assim, proporciona e viabiliza avanços no contexto educacional. ao promover a cooperação científica e tecnológica fortalecendo o intercâmbio de conhecimentos, tecnologias e novas práticas educacionais.

VOCAÇÃO BINACIONAL DO CAMPUS

O Campus Avançado Jaguarão na região de fronteira

O Campus Avançado Jaguarão do IFSul teve seus fundamentos nos anseios da comunidade local de contar com uma escola de ensino médio que permitisse o acesso dos jovens e adultos à formação técnico-profissional, formação que historicamente tinha que ser procurada fora da cidade. Localizado o Campus em região de fronteira com o Uruguai, considera -se no Campus a proposta de binacionalidade. Em publicação do Diário Oficial da União (DOU), Seção I, N° 253, página 84, através da Portaria N° 1.074 de 31 de dezembro de 2014, foi autorixado o funcionamento do Campus Avançado Jaguarão. O Regimento Interno (RI), do Campus Avançado Jaguarão, aprovado pela Resolução CONSUP N° 150/2017 e alterado pelas Resoluções CONSUP N° 56/2019 e N° 162/2022, estabeleceu os objetivos, a estrutura, as finalidades e as atribuições do Campus Avançado Jaguarão do IFSUL. De acordo com o Capítulo 1, dos Objetivos:

> Art. 3°,¨O Câmpus Avançado Jaguarão tem por objetivo desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, **prioritariamente no âmbito binacional,** segundo as diretrizes, regulamentações e normas homologadas e estabelecidas pelo Conselho Superior e pela Reitoria (IFSUL, 2017, p. 3, grifo próprio).

Os campus avançado trouxeram na sua proposta de interiorização do ensino, a oferta de ensino técnico, cursos de formação inicial e continuada e de educação à distância, atendendo as ações que integram na sua função a extensão e interiorização para fins de integração das diversas regiões e camadas culturais e sociais do país. Estes, desempenham um papel fundamental na democratização do acesso à educação, proporcionando oportunidades de formação acadêmica para estudantes que, de outra forma, teriam dificuldades em buscar uma educação gratuita e de qualidade. Ao levar educação de qualidade para regiões que têm menos acesso a este recurso, colaboram para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Através do conhecimento, da pesquisa, da inovação e da interação com a comunidade. Os campus avançado têm o potencial de transformar as regiões em que estão inseridos, impulsionando o desenvolvimento local e promovendo uma educação de excelência para a localidade.

O Brasil e o Uruguai possuem uma longa história de relações bilaterais. Essas relações objetivam fortalecer a integração política entre as duas nações vizinhas.. A criação de escolas e institutos binacionais busca fortalecer a integração entre as regiões de fronteira do Brasil e Uruguai, por meio da educação profissional e técnica com o propósito de oferecer uma formação de qualidade, atender as demandas e necessidades locais e contribuir para o fortalecimento socioeconômico das regiões fronteiriças. Neta fronteira, a parceria acontece com o Departamento General de Educação, Técnica Profissional (DGETP/UTU). . A parceria entre o IFSUL e o DGETP se estabelece como referência para os demais Institutos Federais na diplomação binacional de estudantes de dois países de fronteira.

O caráter binacional dos cursos tem as turmas compostas por alunos uruguaios e brasileiros e o processo de ingresso se dá pela oferta de vagas divididas igualmente entre os dois países devendo ter reciprocidade de cursos nos dois países. Para as ofertas dos cursos binacionais ambos precisam de aprovação dos cursos em suas instâncias responsáveis pelos processos através das propostas de PPCs dos cursos. Para a emissão do diploma a tramitação acontece em seu país e depois tramita para as assinaturas da instituição parceira. Os egressos das instituições podem atuar com certificação única em ambos os países.

Implantação do projeto estratégico

A busca pela qualidade de ensino gratuito e de qualidade demanda estratégias inovadoras e projetos bem planejados. Busca-se, com o projeto estratégico a relatar neste artigo, alcançar objetivos específicos inicialmente voltados ao locus de trabalho e, através de suas ações fortalecer a visão e a missão institucional. O projeto aprovado por todas as instâncias tramitáveis institucionalmente, conta com a coordenadora e dois professores da área técnica do curso de edificações como colaboradores. Tratando-se de um projeto

que terá como produto a produção de um curso contou com o apoio do departamento de educação à distância da instituição e com recuros financeiros para implementar as atividades planejadas. Todos os pareceres incluidos na tramitação do projeto foram favoráveis e enfatizaram a relevância junto a instituição.além de contribuir de forma significativa na integração com a instituição parceira.

O Campus Avançado Jaguarão que possui a vocação binacional, sendo esse o principal motivo para a sua implantação na cidade, oferta o curso binacional Técnico de Edificações na modalidade subsequente desde a sua implantação, sendo o primeiro curso a ser iniciado no campus. Muitas turmas já foram formadas, no entanto, pode-se perceber que ainda existem lacunas na formação de conteúdos técnicos uruguaios.

Tal lacuna, referente às Normativas que regem a construção civil no Uruguai, se origina da impossibilidade legal e técnica de se ministrar tais conteúdos com professores nacionais. A impossibilidade legal se deriva da própria regulamentação da Engenharia e da Arquitetura, profissões às quais pertencem o corpo docente do curso técnico em Edificações. A Lei nº 5.194, de 24.12.1966, que regula o exercício das profissões de Engenharia, entre outras profissões, prevê que a mesma somente se aplica ao país, ou seja, válida somente no cenário nacional. Com isso, a habilitação de profissionais nacionais se limita às normativas nacionais, reguladas pelo sistema CONFEA (Conselho Federal de Engenharia e Agronomia) e pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Ambas, insuficientes para dar conta de outro mercado que não o nacional, neste caso, o mercado uruguaio. Da mesma forma, a profissão de arquiteta/o é regulada pela Lei 12.278, de 31.12.2010, a qual prevê que o registro dos profissionais, escolas e faculdades nacionais é de competência do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil - CAU/BR, o qual, se restringe à legislações e normas nacionais, em especial, as normas da ABNT. No Uruguai, existe instituições análogas, as quais possuem, no âmbito de seu território, a competência legal de regular o mercado da construção civil uruguaio, o qual, difere do mercado brasileiro. A impossibilidade técnica decorre da impossibilidade legal, uma vez que não se pode imputar aos profissionais nacionais a obrigação de conhecer as normas específicas de outro país. Ainda que, por boa vontade e iniciativas individuais, haja o contato com as normas uruguaias, não é conveniente nem satisfatório que uma ação institucional que se proponha a formar profissionais aptos aos dois países dependa de iniciativas individuais, ainda mais quando extrapolam as competências profissionais regulamentares exigidas para o cargo. Desta forma, surgiu a proposição do referido projeto que terá sua oferta através da realização de um curso na modalidade MOOC (Massive Open Online Courses).

Desenvolvimento do curso

O curso MOOC) que em português significa "cursos online abertos e massivos", tratado apresentado no projeto como curso MOOC "Normativas da Construção Civil do Uruguai", será disponibilizado na Plataforma Mundi do IFSul. Para isso, serão mobilizados docentes uruguaios que produzirão os conteúdos áudio visuais que se constituirão em vídeo-aulas produzidas com apoio do CPTE. A seleção dos docentes será realizada em parceria com a UTU, o que fortalecerá o vínculo institucional com esta instituição.

A proposta do curso MOOC atende a uma demanda de curto prazo, quais seja, os egressos recentes e os atuais docentes, e atenderá também a uma demanda de médio a longo prazos, constituída de futuros egressos, e profissionais que atuam na região fronteiriça. Por se constituir um conteúdo extenso e específico, a estratégia prevê a montagem do curso em módulos, os quais poderão ser cursados em sequência. Neste projeto serão elaborados quatro módulos que consistirão em apresentar projeto arquitetônico e suas demandas legais e ambientais, instalações elétricas, instalações hidro sanitárias, e materiais, técnicas construtivas e de restauro utilizadas no Uruguai. Todos os módulos serão produzidos com legenda em português e tradução em libras. A estratégia desta ação inclui o engajamento de estudantes, como bolsistas e voluntários. A elaboração se dará de forma colaborativa, em que os alunos serão os participes, juntamente com docentes nacionais e uruguaios, da definição dos conteúdos a serem produzidos. .

A forma de produzir os conteúdos do curso, se inspira numa das metodologias ativas: instrução por pares. Segundo Moran, "metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida" (2017, p.41). Ao tempo em que participam na construção do curso, os estudantes estarão instruindo-se sobre o conteúdo, e, ao debaterem sobre as formas de apresentá-lo, instruindo uns aos outros. Além disso, um curso em que os interlocutores sejam alunos e docentes, possibilitará uma empatia, uma unificação por meio da linguagem e do lugar de fala.

Apresenta-se a seguir o planejamento e a previsão de execução do projeto, considerando que as atividades incluirão etapas para diagnóstico da situação atual, bem como ações preparatórias, de sensibilização, engajamento e formação da comunidade acadêmica necessárias para a execução do projeto em sua integralidade.

PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DO PROJETO

Atividade	Descrição	Responsável	Período previsto para a execução
Atividade 1	Reunião inicial do projeto: apresentação, à equipe e à comunidade escolar do Campus; delineamento do cronograma	Coordenação	01.12.2023 a 31.12.2023
Atividade 2	Seleção de estudantes bolsistas e voluntárias/os, designação dos planos de trabalho dos estudantes; publicação de editais, entrevistas e seleção das/os estudantes.	Equipe executora	01.01.2024 a 29.02.2024
Atividade 3	Definição do currículo preliminar do curso; detalhamentos dos módulos, com objetivos pedagógicos e conteúdo definidos; designação preliminar dos planos de ensino.	Equipe executora	01.01.2024 a 29.02.2024
Atividade 4	Coordenação com a UTU: definição do perfil dos docentes Uruguaios; seleção dos docentes dos módulos 1, 2 3 e 4	Equipe executora	01.03.2024 a 31.03.2024
Atividade 5	Produção dos materiais didáticos do Módulo 1: produção dos materiais áudio visuais e avaliativos pelo docente Uruguaio.	Equipe executora	01.04.2024 a 30.04.2024
Atividade 6	Pós-produção dos materiais didáticos do Módulo 1: edição de vídeo aulas; inclusão de legendas em português; inclusão de tradução em Libras; montagem do módulo na Plataforma Mundi.	Equipe executora Docente uruguaio 1	01.05.2024 a 30.06.2024
Atividade 7	Crítica do Módulo 1: disponibilização do Módulo 1 aos docentes do Campus Jaguarão; avaliação crítica do material; ajuste dos materiais didáticos .	Equipe executora Docente uruguaio 1	01.08.2024 a 31.08.2024
Atividade 8	Produção dos materiais didáticos dos Módulo 2, 3 e 4: produção dos materiais áudio visuais e avaliativos pelos docentes Uruguaios.	Equipe executora Docentes uruguaios 2, 3 e 4	01.09.2024 a 30.09.2024
Atividade 9	Pós-produção dos materiais didáticos dos Módulos 2, 3 e 4; edição de vídeo aulas; inclusão de legendas em português; inclusão de tradução em Libras; criação dos módulos na Plataforma Mundi.	Equipe executora Docentes uruguaios 2, 3 e 4	01.10.2024 a 31.10.2024
Atividade 10	Lançamento do curso: reunião presencial com equipe da UTU e docentes Uruguaios para evento de lançamento do curso; divulgação do curso para a comunidade interna, egressos e profissionais da região.	Equipe executora	01.11.2024 a 30.11.2024

CONCLUSÃO

O projeto estratégico tem o propósito de desenvolver e consolidar relações com outras organizações, movimentos sociais, egressas e egressos no compromisso e através de ações conjuntas ampliar conhecimentos e melhorar as condições econômicas e sociais da região. Considera-se que a possibilidade de capacitação irá contribuir com os objetivos e finalidades institucionais. De forma mais abrangente o projeto propõe-se a contribuir com os processos institucionais promovendo ações de fortalecimento do campus na região de fronteira e destacando os processos de internacionalização que fazem parte da política da instituição.

REFERÊNCIAS

COELHO, Iandra Maria W. da S. **A internacionalização da rede federal de educação profissional, científica e tenologica, fundamentos, ações e perspectivas**; Campinas, SP: Pontes Editores, 2018

FORINTER. Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais. **Política de relações internacionais dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. Brasília, DF: FORINTER, 25 nov. 2009. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/institucional/documento/documentos-institucionais/poltica-de-relaes-internacionais-dos-institutos-federais.pdf. Acesso em: 20 jan.2024..

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Regimento Interno Campus Avançado Jaguarão**. Jaguarão, RS: IFSUL, 2017. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/regimento-geral. Acesso em: 20 jan. 2024.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **O Instituto Federal Sul-rio-grandense.** Pelotas, RS: IFUSL, 2023a. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/instituto. Acesso em: 08 mai. 2023

JAGUARÃO, Prefeitura Municipal de Jaguarão. **Localização de Jaguarão no Rio Grande do Sul.** Disponível em: https https://www.jaguarao.rs.gov.br/localizacao-da-cidade/. Acesso em 16 out. 2022

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN112012.pdf?query=FUNCIONAMENTO. Acesso em: 28 ago. 2023.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, 2017,

MOROSINI, Marilia Costa; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97-120, 2018.

PROJETO MURAL DE NOTÍCIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FOMENTO DA LEITURA E ESCRITA DOS UNIVERSITÁRIOS

Data de aceite: 03/06/2024

Vanessa Fernandes dos Santos

RESUMO: Trata-se aqui de um projeto de aprendizagem ativa e significativa em sala de aula com a organização, processos e práticas bem-sucedidas para fomento da leitura dos alunos, que visa trazer a tecnologia e cultura digital para as práticas de leitura e escrita dos alunos de graduação da modalidade online. Desse modo, dando sequência ao processo de construção desse trabalho serão abordados temas que tratam de leitura online, letramento digital e hipertextualidade.
PALAVRAS-CHAVE: Letramento Digital; hipertextualidade; Ensino.

NEWS WALL PROJECT: AN EXPERIENCE TO ENCOURAGE READING AND WRITING AMONG UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: This is an active and meaningful learning project in the classroom with the organization, processes and successful practices to encourage students to read, which aims to bring technology and digital culture to reading and writing practices of online undergraduate students. Thus, continuing the construction process of this work, themes that deal with online reading, digital literacy and hypertextuality will be addressed.texto Texto texto Texto texto texto Texto texto texto Texto texto texto Texto texto texto
KEYWORDS: Digital Literacy; hypertextuality; Teaching.

INTRODUÇÃO

O projeto desenvolvido chama-se “mural de notícias” e visa o fomento da leitura e escrita dos alunos Universitários, a intenção é desenvolver a capacidade de leitura e escrita do aluno, trazendo as práticas online para sala de aula.

Portanto, essa pesquisa pretende mostrar o quanto as universidades precisam conhecer os modos de leitura dos alunos para contribuir com a transformação da prática de leitura dele, mediante uma sociedade altamente online.

Como já sabemos, um dos papéis do professor é preparar o aluno para o futuro. Pensando nisso e na importância de organizar e selecionar os conteúdos

adequados na rede, por isso o desenvolvimento de um padlet para os alunos de universitários é trazer conteúdos digitais sobre os temas de estudo, disponíveis na rede e organizar um mural composto por vídeos, podcast, artigos entre outros, onde os alunos fazem uma associação com o que está sendo estudado na disciplina. Com objetivos de fomentar o letramento digital, ou seja, o aluno fazer uso, de forma adequada de conteúdos disponíveis nas redes e além disso trazer esse conhecimento para o que está aprendendo em sala de aula, podendo até trazer algo novo que o próprio professor ainda não tinha visto, pois no mundo atual são muitas informações e estar antenado torna-se cada um desafio diários para qualquer profissional de ensino.

A leitura é um fator que influencia diretamente no processo de aprendizagem. Desse modo, nota-se a grande relevância em entender os desafios enfrentados pelos alunos no ensino a distância em relação a leitura e escrita.

DESENVOLVIMENTO (REFERENCIAL TEÓRICO)

A pesquisa busca mostra que é possível de forma simples trabalhar o letramento digital em nossos alunos, e assim transformar as práticas de ensino, consequentemente, melhorar o processo de ensino e aprendizagem para o futuro profissional.

Para tanto, o presente trabalho busca trazer uma prática de ensino baseado na busca de conteúdo nas redes e a criação de um mural de notícias usando a metodologia sala de aula invertida, sendo aplicável tanto no ensino online como no ensino presencial, visando o fomento do letramento digital nas práticas de pesquisa das Universidades.

O novo enfoque da leitura na era digital

De acordo com Ribeiro (2016), o aluno precisa lidar com diferentes tipos de leitura, a leitura digital precisa acompanhar de igual modo a leitura impressa. Para Sodré (2012), a tecnologia cresce rapidamente, mas as ações para o preparo da sociedade, para saber lidar com esse crescimento acelerado, não acompanha a mesma velocidade. E, por isso, as instituições educacionais, assim como os professores têm a responsabilidade de pensar práticas educacionais para fomentar essa nova exigência do mundo.

Sodré (2012), ainda nos chama atenção sobre o uso da tecnologia nos processos educacionais, sendo que “a tecnologia eletrônica como processo educacional corre o risco de repetir a pedagogia tradicional (apenas “modernizando-a” tecnicamente) se não puser em primeiro plano o pretexto histórico oferecido pela tecnologia para reinvenção de formas pedagógicas”. (SODRÉ; 2012. p. 203).

Com o fortalecimento da cultura digital trazida pela pandemia, fica ainda mais latente repensar o letramento digital. Soares (2003) faz uma análise baseada nos Censos a partir de 1940 e Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), destaca então que:

> Após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 7).

Rojo (2010), descreve o termo letramento no mundo da escrita como sendo:

> No mundo da escrita, o termo "letramento" busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente. (ROJO, 2010, p.26)

Ao discutir a conceituação o letramento digital, avançados ao conceito de hipertexto. Para Lévy (1999), as práticas permitidas pelo hipertexto digital em todo seu contexto levam a leitura para além de simplesmente decifrar códigos, mas ela se movimenta e se constrói intuitivamente de acordo com os caminhos escolhidos diante da gama de links possíveis.

Vale ressaltar que o letramento em hipertextos são "habilidades de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato". (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p.27). O leitor é convidado, através de links, a fazer escolhas e decidir os percursos narrativos que deseja seguir.

Barbosa e Rojo (2015) também citam que afirmam que as demandas sociais devem se integrar aos parâmetros curriculares das escolas, com a aplicação dos múltiplos letramentos diante das mudanças que o mundo passou.

A pandemia traz a necessidade ainda mais do uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação transformam a sociedade trazendo a hipermodernidade.

Desse modo, os alunos no contexto atual devem fazer o uso dos conteúdos da internet e das redes sociais para se desenvolverem o aprendizado em sala d aula, a grande necessidade. Sendo assim, precisamos desenvolver profissionais capazes de ler e fazer uso do que ler em suas práticas sociais, para tanto devemos atuar no desenvolvimento desses novos letramentos que a sociedade contemporânea exige, sendo assim é latente a necessidade de práticas educacionais para atender essa demanda social.

Vale destacar aqui, o uso da sala de aula invertida é um forte aliados dos professores, visto que o aluno precisa saber buscar o conhecimento por si só nas redes, e então fazer as conexões necessárias para fortalecer o seu aprendizado, afinal, os alunos já consomem conteúdos digitais, contudo nem sempre associam ao que estão aprendendo.

Com a sala de aula invertida e com a realização de busca do conhecimento nas redes é uma forma de fortalecimento do letramento digital e aqui faremos uso desse método, muito conhecido dos professores.

Descrição de experiências e práticas

A metodologia aplicada ocorre da seguinte forma, os alunos desenvolvem, juntamente com a professora, um mural de notícia, aplicado a disciplina de Logística Internacional, através de uma proposta de fórum e/ou trabalho. Desta maneira, cada aluno pesquisa uma notícia nos meios de informações e traz o recorte da chamada da notícia, citando sempre a fonte, após essa etapa, ele deverá fazer um breve resumo da notícia e comentar o seu conteúdo dando sua opinião e relacionando com os estudos da disciplina. Os melhores trabalhos serão compartilhados em um padlet dentro do ambiente virtual de aprendizagem. Desse modo, o aluno é valorizado, pois foi além da sala de aula, e agregou o conhecimento das redes aos estudos da disciplina, além disso, o padlet ainda permite a troca experiência entre os estudantes.

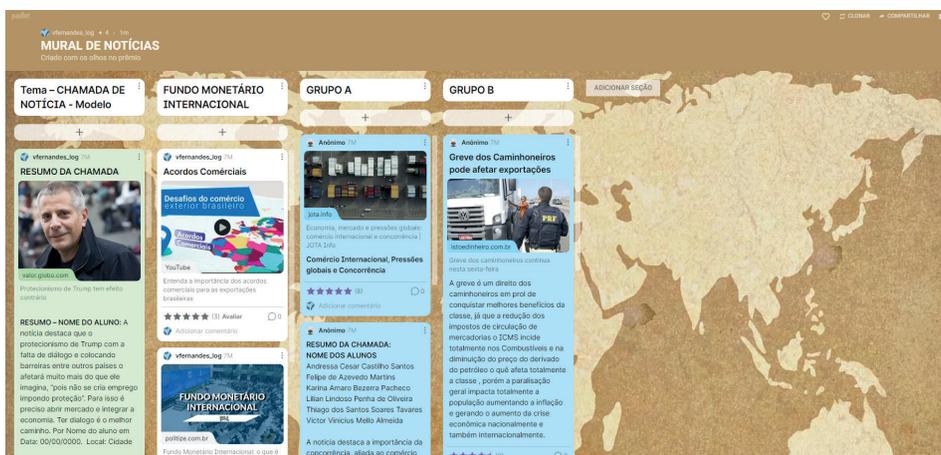



Figura 1 – Padlet – Mural de Notícias

Fonte: Autoria própria (2021).

METODOLOGIA DE ESTUDO

Destaco que a pesquisadora atua como docente no ensino na modalidade online da Unigranrio fazem 9 anos. Além de atuar na modalidade de ensino online também atua no ensino presencial como professora em outras instituições, inclusive no ensino técnico, E já em 2015 começa a escrever os conteúdos sobre temas Atuais da Educação Técnica e Profissional e Desenvolvimento profissional do docente do ensino técnico, voltando para as temáticas da tecnologia no ensino e o novo perfil do docente. E seus estudos e formação são voltados para as práticas de leitura dos estudantes, tanto na especialização pela UFF em gestão e implementação do ensino a distância quanto no mestrado sobre letramento digital na Unigranrio.

Aqui são abordados os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.Desta forma, no caso dessa pesquisa aqui, o objeto de estudo partiu da experiência profissional que relata a experiência, já aplicada em sala de aula, sendo, portanto, um estudo de caso. Para Vergara (2007, p.47), "o estudo de caso é o circunscrito a uma ou poucas unidades, tendo caráter de profundidade e detalhamento, podendo ou não ser realizável em campo". Tal definição permite classificar também essa pesquisa como estudo de caso, tendo em vista que o estudo está concentrado no ambiente virtual da Universidade Unigranrio

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Nela, consideramos a relação dinâmica entre o problema e o sujeito. Em sua fase inicial foi realizada uma pesquisa bibliográfica que forneceu a base conceitual, proporcionando mecanismos teóricos de avaliação do relato de experiência.

Desse modo, Vergara (2007) entende que:

Pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral (VERGARA, 2007, p. 48).

Desse modo, no presente trabalho, em sua fase inicial, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre as temáticas de sala de aula invertida, educação a distância, leitura, letramento digital e hipertextualidade.

O passo seguinte o relato de experiencia de práticas vivenciadas em sala de aula da autora. Como a pesquisa será em uma organização em sala de aula é também um exemplo de estudo de caso. Em se tratando de estudo de um único caso, uma das maiores limitações ou pontos negativos é que não será possível realizar a prática sem o uso digital.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse trabalho gera um resultado em direção ao letramento digital, uma vez que, como fruto desse trabalho é possível a construção de uma plataforma digital (padlet), como pontos positivos, além do desenvolvimento da capacidade de associação dos alunos com os notícias ou artigos encontrados com a matéria que ele aprende em aula, dessa forma ensinando os alunos usarem o letramento em hipertexto e consequentemente o letramento digital de forma natural e aplicada.

Além disso, os alunos passam a trabalhar de forma colaborativa, pois é criado um mural colaborativo da turma, vale lembrar que o padlet permite que todos tenham acesso de qualquer dispositivo e comentem as notícias. Nesse sentido, a proposta da atividade leva uma construção colaborativa e um compartilhamento de conhecimento, além de gerar conhecimento real aplicado na área de estudo do aluno, por isso todos se sentem motivados a participar.

A leitura não deve ser apenas uma ação mecânica, mas produto da interação entre leitor e texto, e, além disso, a leitura deve ser associada às práticas e aos contextos sociais. Dessa forma, essa experiencia propiciou o letramento digital dos alunos. Por conseguinte, o relato contribui para avanços no processo de ensino e aprendizagem da modalidade online.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura não deve ser apenas uma ação mecânica, mas produto da interação entre leitor e texto, e, além disso, a leitura deve ser associada às práticas e aos contextos sociais. Dessa forma, essa experiencia propiciou o letramento digital dos alunos. Por conseguinte, o relato contribui para avanços no processo de ensino e aprendizagem da modalidade online.

Embora não tenha sido feito um estudo mais profundo sobre as teorias digitais, constatou-se também que, ao contrário do que muitos pensam, não existe uma "fórmula" ideal para uso das ferramentas digitais em sala de aula. Existem sim resultados de pesquisas, que originaram teorias, as quais hoje nos servem de base para um encaminhamento dentro de nossa realidade.

Os alunos e professores das universidades devem se sentir responsáveis pelo alcance do desenvolvimento do letramento dentro da Universidade como um todo. As instituições precisam de profissionais capacitados para tanto, visto que, somente a instituição não dará conta.

Portanto, considerando a pandemia de COVID-19, que grande parte da sociedade viveu online e usou suas práticas profissionais no meio digital, tratar desse assunto é de alta relevância., uma vez que todos foram compulsoriamente inseridos no mundo digital, por isso, mais do que nunca, se faz necessário mudanças profundas nas práticas educacionais.

Essa pesquisa cumpriu o papel de chamar atenção das universidades em conhecer os desafios dos alunos perante o mercado profissional e a sociedade a qual estão inseridos. Além de mostrar que é possível de maneira simples aplicar conceitos de letramento digital na vida estudantil dos nossos alunos.

Vimos aqui também o uso dos conceitos de sala de aula invertida aliado as plataformas digitais como uma solução adequada para melhorar a comunicação em sala de aula e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

A partir desses pontos aqui apontados notamos a importância de estratégias de ensino com práticas no ensino digital, identificando aspectos relevantes no processo de aprendizagem, principalmente dos alunos adultos, com o objetivo de reconhecer de que modo o professor e as ferramentas de ensino devem atuar na mediação do processo de aprendizagem para torná-lo colaborativo, autônomo e efetivo. Essa visão já vem sendo usada nas organizações de ensino e a tendência é cada vez mais se difundir. Texto

REFERÊNCIAS

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Tradução de Marcos Marconilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Escrita e Tecnologia:** Questões, relações e provocações. In: ___; ___. (Orgs.). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. **Alfabetização e letramentos múltiplos:** como alfabetizar letrando? In: Rangel, Egon de Oliveira; Rojo, Roxane Helena Rodrigues (Coord). Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica Roxane Helena Rodrigues (Coord). Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica (coleção Explorando o ensino;v.19), v. p. 16-36, 2010. p. 16-36 p.

ROJO, R. H. R. **Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Brasileira de Educação**, 2003. Disponivel em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 27 maio 2018.

SODRÉ, M. **Antropológica do Espelho - Uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SODRÉ, M. **Reiventando a educação:** Diversidade, descolonização e redes. Petrópoles, RJ: Vozes, 2012.

UNIGRANRIO. Universidade Unigranrio. **CONHEÇA AS NOSSAS UNIDADES, POLOS EAD E CAMPI**. Disponivel em: <http://unigranrio.com.br/unidades/>. Acesso em: 29 fev. 2020.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro: Atlas, v. 8ª, 2007.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2009.

CAPÍTULO 18

RESULTADOS DO TDM: CONHECIMENTOS EM MATEMÁTICA DOS ESTUDANTES DE TECNOLOGIA E GESTÃO NO INÍCIO DO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 03/06/2024

Helena Monteiro
Escola Superior de Tecnologia de Abrantes, Instituto Politécnico de Tomar

RESUMO: Para se definirem estratégias de ensino fundamentadas que promovam a aprendizagem e o sucesso escolar dos estudantes de cursos de Técnico Superior Profissional (TeSP) com Matemática no plano curricular, avaliaram-se os conhecimentos em matemática de alunos no início destes cursos. Neste artigo caracteriza-se o instrumento de avaliação utilizado, o TDM, um teste de avaliação objetiva, e descreve-se o modo como se identificaram os conhecimentos e as necessidades de formação em matemática de 599 estudantes de TeSP das áreas de Tecnologia e Gestão. Embora o TDM não tenha sido construído com o objetivo de avaliar a preparação dos estudantes para aprenderem a matemática lecionada nas licenciaturas, ele também foi aplicado a 939 alunos destes cursos, das mesmas áreas, o que proporcionou uma análise comparativa dos conhecimentos dos estudantes de TeSP e de licenciatura. Além desta comparação, também se analisaram as diferenças de desempenho dos participantes, de cada um destes ciclos de estudos, que frequentaram cursos profissionais ou cursos científico-humanísticos no ensino secundário, que se revelaram significativas. Os resultados deste tipo de estudo, que se adapta a qualquer disciplina, facilitam e podem justificar, por exemplo, a organização de sessões de ensino sobre temas específicos ou a revisão de conteúdos programáticos.
PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos em matemática, Dificuldades em matemática, Avaliação objetiva.

CONTEXTUALIZAÇÃO

As dificuldades em matemática que os estudantes experimentam na transição do ensino secundário para o superior constituem uma situação problemática, a vários níveis, reconhecida internacionalmente. Muitas delas devem-se à necessidade de o estudante ter de pensar a matemática de um modo diferente, de adotar novos processos cognitivos para aprender matemática (Duval, 2012). Outras devem-se à falta de conhecimento, por parte dos professores,

do nível de desempenho dos estudantes (Bressoud, 2010). Esta causa tenderá a ser mais relevante nos cursos em que os alunos tiveram formações diferentes no ensino secundário, como acontece nos cursos de Técnico Superior Profissional (TeSP), a maioria em cursos profissionais. Reconhecendo a necessidade de identificar, de forma clara e rigorosa, o desempenho de alunos de TeSP à entrada dos cursos, professores de Matemática da Escola Superior de Gestão e Tecnologia do Instituto Politécnico de Leiria (ESGT-IPL) e do Instituto Politécnico de Tomar (IPT) decidiram realizar o estudo pedagógico que se apresenta em seguida.

DESCRIÇÃO DO ESTUDO PEDAGÓGICO

Os professores envolvidos neste estudo construíram um teste de diagnóstico de matemática, o TDM, que foi aplicado no início do ano letivo 2018/19 a alunos do 1.º ano de TeSP das áreas de Gestão e de Tecnologia da ESGT-IPL e das escolas do IPT, bem como a alunos do 1.º ano de cursos de licenciatura (aqui representados por Lic) da ESGT-IPL, numa das suas aulas de Matemática. Analisadas as respostas dos estudantes, de forma quantitativa e qualitativa, elaboraram-se pequenos relatórios para distribuir pelos respetivos professores de Matemática, diretores de curso e órgãos de gestão da escola.

Objetivos e público-alvo

Com a aplicação do TDM, um teste de escolha múltipla estandardizado, pretendia-se identificar, de modo objetivo e rigoroso, os conhecimentos e as lacunas de aprendizagem em matemática dos estudantes dos TeSP no início do curso, para proporcionar informação que fundamente a definição de práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem e o sucesso escolar na unidade curricular de Matemática dos TeSP. A administração do TDM a alunos de Lic teve como objetivo a comparação do desempenho dos dois grupos de estudantes à entrada do ensino superior.

Todos os estudantes que participaram no TDM eram alunos de cursos que requerem a frequência de alguma disciplina de matemática do ensino secundário, sendo 599 alunos de 25 turmas de TeSP e 939 alunos de 16 turmas de Lic. Com base nos dados solicitados na folha de respostas do teste, os participantes no TDM caracterizam-se da seguinte forma: a maioria dos estudantes é do sexo masculino (79% nos TeSP e 72% nas Lic); entre os 75% de participantes mais novos dos TeSP, a idade máxima é de 20 anos, enquanto nas Lic há alguns com 22 anos; com menos de três anos sem estudar matemática, contam-se 85% dos participantes de TeSP e 82% de Lic; poucos estudantes consideram que estão bem ou muito bem preparados para estudar matemática no curso que frequentam (16% nos TeSP e 20% nas Lic); cerca de 76% dos participantes dos TeSP e 31% das Lic são titulares de um curso profissional do ensino secundário (nem todos os estudantes responderam a esta questão e sabe-se que alguns são internacionais).

Metodologia

O instrumento de avaliação que proporcionou os resultados que se apresentam, o TDM, foi construído com base na literatura psicométrica, tendo sido adotadas as diretrizes propostas por Haladyna, Downing e Rodriguez (2002) na elaboração dos itens. A versão utilizada neste estudo é o resultado do aperfeiçoamento da versão do 1.º ensaio experimental do teste, realizado em setembro de 2017, que, por sua vez, é uma melhoria do teste aplicado no estudo piloto, que decorreu em 2016. O TDM caracteriza-se da seguinte forma:

- Avalia os conhecimentos em matemática dos estudantes de TeSP das áreas de Tecnologia e de Gestão, na 1.ª semana de aulas do seu 1.º ano, em conteúdos que os seus autores consideraram necessários ao sucesso na unidade curicular de Matemática destes cursos;

- É composto por 30 itens de escolha múltipla, cada um com quatro alternativas de resposta (uma certa e três erradas); sete itens avaliam conteúdos ao nível do 10.º ou 11.º ano de escolaridade e os restantes ao nível do ensino básico;

- Os seus itens distinguem-se em função de áreas de conteúdo - Números e Operações (23,3%); Álgebra (23,3%); Geometria (13,3%); Funções (26,7%); Estatística e Análise de Dados (13,3%) - e de níveis de complexidade (inspirados na clássica Taxonomia de Bloom, 1956) – Baixo: conhecimento e compreensão (36,7%); Moderado: aplicação e análise (50%); Elevado: síntese e avaliação (13,3%);

- Os itens são todos pontuados da mesma forma: 1 ponto - Resposta Certa; 0 pontos - Resposta Errada ou Resposta Omissa;

- A sua aplicação tem duração de 90 minutos e caracteriza-se por ser do tipo *papel-e-lápis*, sem utilização de calculadora, mas com recurso a um formulário incluído no caderno de teste.

Para avaliar o nível e o tipo de conhecimentos dos estudantes dos TeSP, analisaram-se as suas respostas aos itens do TDM, no total, por curso e por área de formação do curso. Calcularam-se estatísticas descritivas do número de respostas certas, erradas e omissas que os participantes deram à totalidade dos itens e a cada um deles, associado à área de conteúdo a que pertence, para obter uma visão geral do desempenho dos alunos. Interpretaram-se as opções feitas pelos participantes face à redação do enunciado e das alternativas de resposta a cada item, tendo-se formulando previamente hipóteses explicativas para as opções erradas, com o objetivo de identificar os conhecimentos e as lacunas de aprendizagem dos estudantes.

O modelo de Rasch é um dos modelos da Teoria da Resposta ao Item (TRI) que permitem estimar o nível de um indivíduo num determinado construto latente, neste caso a competência em matemática, a partir das características dos itens que compõem o teste, não a partir da comparação dos seus resultados com os dos outros indivíduos, como

acontece na Teoria Clássica dos Testes (TCT). Dependendo apenas do nível do traço latente do indivíduo e da dificuldade do item, o modelo de Rasch calcula a probabilidade de sucesso desse indivíduo quando responde ao item, a ideia primordial da TRI (Wu & Adams, 2007). Assim, depois de confirmar o bom ajustamento dos dados empíricos ao modelo de Rasch, procurou-se o nível de competência dos participantes no TDM, entre outros resultados.

Com as respostas dos estudantes das licenciaturas só se analisou o seu desempenho, com métodos quantitativos, que foi comparado ao dos alunos dos TeSP. Tanto numa amostra como noutra, comparou-se o desempenho dos alunos que frequentaram cursos diferentes no ensino secundário (profissionais e científico-humanísticos).

Antes de observar as respostas dos estudantes dos TeSP para avaliar os seus conhecimentos, elas foram analisadas no âmbito das características metrológicas do teste para aferir a qualidade do TDM como instrumento de medida. Esse estudo foi feito com base na TCT e na TRI - modelo de Rasch, seguindo e adaptando os procedimentos descritos em Monteiro (2016). Como exemplos dos resultados obtidos, tem-se que o coeficiente alpha de Cronbach é igual a 0.74 e que a discriminação dos itens varia entre 0.16 e 0.48, com 19 destes valores superiores a 0.30 e apenas um inferior a 0.20. Estes e outros resultados permitiram concluiur que o TDM apresenta propriedades que justificam um bom nível de confiança nas inferências feitas a partir dos seus resultados, tanto pelo rigor das medidas como nos conteúdos que mede. Ou seja, existem indicadores para que se considere o TDM como um instrumento de medida estandardizado, suficientemente fiável para avaliar os conhecimentos em matemática dos estudantes de TeSP no início do curso.

RESULTADOS

Considerando o número de respostas certas, ou seja, a pontuação dos estudantes dos TeSP no TDM, obtiveram-se os resultados apresentados na Tabela 1, relativos aos valores extremos, a medidas de tendência central, ao desvio padrão (DP) e ao coeficiente de variação (CV) da distribuição.

Pontuação (0 – 30)	Min	Máx	Mediana	Moda	Média	DP	CV
	0	29	9	8	10	4,6	0,46

Tabela 1 – TeSP: Respostas certas no TDM (n=599)

Em média, cada estudante só acertou um terço dos itens, mas dois alunos acertaram 29 itens. A média de respostas erradas foi de 17,7, tendo-se registado poucas respostas omissas, o que se atribui ao facto de as respostas erradas não terem pontuação negativa.

A partir das respostas certas a cada item, construiu-se o Gráfico 1, onde se observa a percentagem de estudantes que responderam corretamente a cada item, associado à área de conteúdo a que pertence. Desta forma, é evidente que, de um modo geral, os alunos têm mais lacunas de aprendizagem nas áreas de Álgebra, Geometria e Funções.

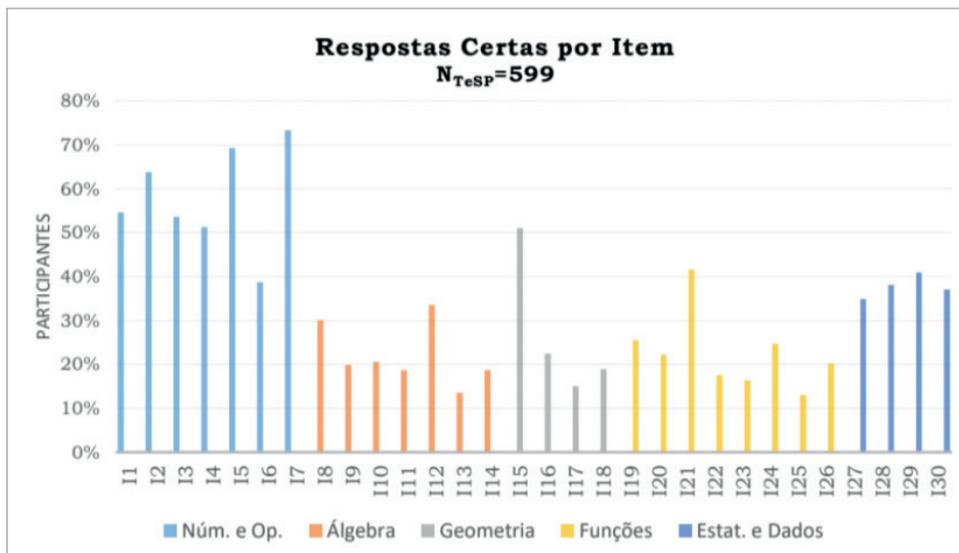



Gráfico 1 – TeSP: Percentagem de respostas certas por item

Dentro de cada área de conteúdo, os itens avaliam conhecimentos e competências diferentes, identificados aquando da sua construção. Articulando estas características do item com a percentagem de participantes que escolheram cada uma das suas quatro alternativas de resposta e com as hipóteses explicativas para as opções erradas, formularam-se raciocínios como o seguinte: com base nos resultados do item 9, que solicita a resolução de uma inequação que envolve uma exponencial (conhecimento), deduz-se que 20% dos alunos sabem, e 80% não sabem, aplicar o conceito de exponencial e calcular potências de base 2 (competência), admitindo-se que os 30% que escolheram a opção errada D não sabem o que é uma exponencial. Com dados desta natureza, é possível organizar uma lista de conhecimentos e de necessidades de formação dos alunos.

A análise das respostas erradas aos itens com melhores resultados também permite detetar lacunas de aprendizagem que podem ser relevantes, como é o caso do item 2: supõe--se que 25% dos estudantes erraram este item porque, apesar de saberem calcular percentagens, não interpretaram bem um problema tão simples como ”O Hugo já leu 80% de um livro que tem 160 páginas. Quantas páginas lhe falta ler?”.

A partir dos padrões de resposta dos participantes ao TDM estimou-se, com o modelo de Rasch, a medida dos itens (dificuldade) e a dos participantes (competência).

Estas medidas, que em teoria variam de a , podem ser representadas, de forma conjunta, numa reta real, entendendo os seus valores absolutos como distâncias em relação à origem (o ponto que corresponde ao item com nível de dificuldade zero e ao indivíduo que tem uma probabilidade de o acertar igual a), tal como no gráfico seguinte.

No Gráfico 2, à direita da reta encontram-se os itens e à esquerda os participantes, todos colocados na posição que corresponde à sua medida (os valores inteiros estão na coluna da esquerda). As cores diferentes assinalam os quatro níveis de competência dos estudantes que, com uma fiabilidade de 0,95, se distinguem nos resultados do teste – vermelho: de 0 a 7 pontos; laranja: de 8 a 14 pontos; azul: de 15 a 22 pontos; verde: de 23 a 30 pontos (os estudantes com 0, 1 e mais de 25 pontos não se encontram no gráfico).

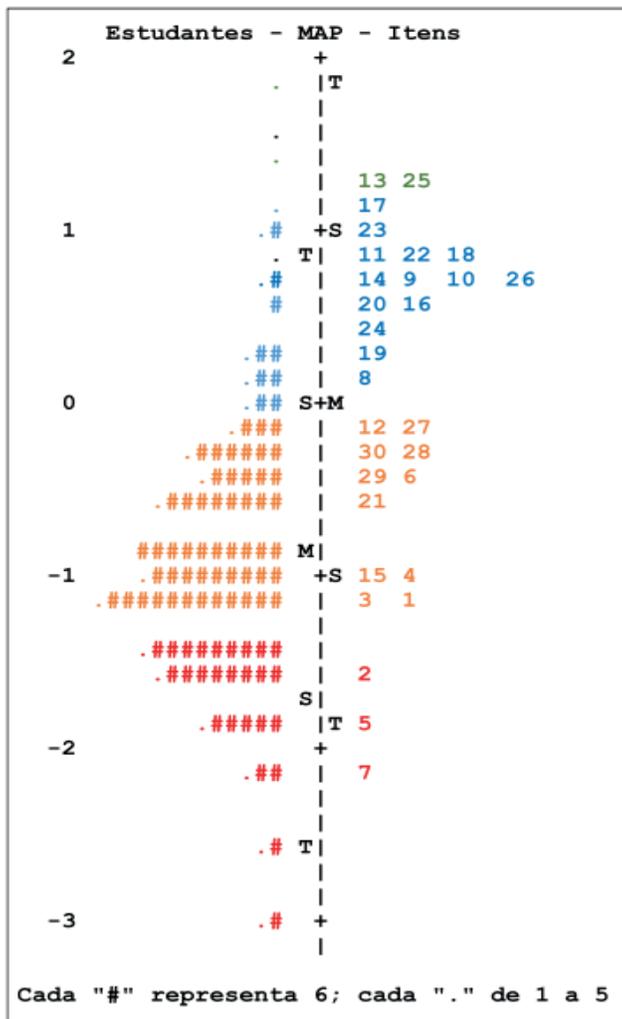



Gráfico 2 – Representação conjunta das medidas dos participantes e dos itens do TDM

No Gráfico 2 lê-se, por exemplo, que o item 7 é o mais fácil; que um estudante com nível de competência -1 (9 pontos) tem uma probabilidade superior a 0.5 de acertar os itens 7, 5, 2, 1 e 3, igual a 0.5 de acertar os itens 4 e 15 (têm o mesmo nível de dificuldade) e mais probabilidade de errar do que acertar todos os outros itens do teste; espera-se que um estudante com sete pontos (-1.4 de nível de competência) acerte os três itens mais fáceis do teste (7, 5 e 2); um participante com menos de quatro pontos não revela competência para resolver qualquer item (apesar de poder ter acertado três itens). Com estes dados é possível elaborar uma tabela onde se faz corresponder as pontuações dos participantes aos itens (associados aos respetivos conhecimentos e competências que avaliam) que, provavelmente, eles sabem resolver.

A amostra dos TeSP foi dividida em subamostras para analisar as diferenças de desempenho dos estudantes. Concluiu-se que a área de formação (Gestão, Informática e Outras Tecnologias) não tem muita influência no desempenho e que as distribuições das pontuações dos alunos que frequentaram um curso profissional no ensino secundário (TeSP-P) são significativamente diferentes das dos alunos que frequentaram um curso científico-humanístico (TeSP-CH). Também se chegou a esta conclusão quando se analisaram as respostas dos 939 participantes das licenciaturas (Lic). Importa referir que, no total, os estudantes de Lic demonstraram melhor desempenho no TDM que os dos TeSP. Uma tabela análoga à Tabela 1, relativa às pontuações dos alunos de Lic, apresentaria os seguintes valores: Min: 0; Máx: 30; Moda: 11; Mediana: 13; Média: 14; DP: 6,3; CV: 0,45.

No Gráfico 3 encontra-se a percentagem de respostas certas dadas a cada item pelos participantes das subamostras de TeSP e de Lic definidas pelo tipo de curso que frequentaram no ensino secundário: TeSP-P (n=455); TeSP-CH (n=120); Lic-P (n=288); Lic-CH (n=558). O valor médio e o desvio padrão das suas pontuações foram as seguintes: TeSP-P: 8,8/3,4; TeSP-CH: 14,2/5,5; Lic-P: 10/4,4; Lic-CH: 16,3/6,1. Note-se a semelhança da variação dos gráficos, de item para item, das quatro subamostras.

Gráfico 3 – TeSP-P, TeSP-CH, Lic-P e Lic-CH: Percentagem de respostas certas por item

CONCLUSÕES

Com os resultados deste estudo, que pode ser adaptado a outras disciplinas e a qualquer nível de ensino, é possível distinguir os estudantes pelo seu nível e tipo de conhecimentos, o que facilita a implementação de medidas educativas que promovam o sucesso escolar, dirigidas a todos os alunos ou a grupos de alunos específicos. As necessidades de aprendizagem identificadas também fundamentam a revisão dos programas de Matemática dos TeSP, como se fez nos cursos envolvidos neste estudo. Seria importante pesquisar as melhores estratégias para minimizar o problema das dificuldades em matemática, que muitos estudantes encontram no ensino superior. O efeito das práticas ensaiadas poderia ser medido com um teste de avaliação objetiva, como o TDM, que confere legitimidade a qualquer estudo comparativo do desempenho dos seus destinatários.

REFERÊNCIAS

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educacional goals. Handbook I, cognitive domain.* New York; Toronto: Longmans, Green.

Bressoud, D. M. (2010, March). *Meeting the challenge of high school Calculus: Introduction.* Obtido em 20 de junho de 2019 de http://www.macalester.edu/~bressoud/pub/launchings.

Duval, R. (2012). Quelles théories et quelles méthodes pour les recherches sur l’enseignement des mathématiques? *Práxis Educativa, 7*(2), 305-330. doi:10. 5212/PraxEduc.v.7i2.0001.

Haladyna, T., Downing, S., & Rodriguez, M. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessement. *Applied Measurement in Education, 15*(3), 309-334.

Monteiro, H. (2016). *Conhecimentos de Matemática dos estudantes à entrada do ensino superior de ciências e tecnologia: contributo para a definição de um perfil de exigências.* Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade do Algarve, Portugal.

Wu, M., & Adams, R. (2007). *Applying the Rasch model to psycho-social measurement: A practical approach.* Melbourn: Educational Measurement Solutions.

CAPÍTULO 19

SABEMOS DE ONDE VIEMOS? A FORMAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E A APARENTE LACUNA NO ESTUDO DA PROPEDÊUTICA JURÍDICA

Data de submissão: 08/04/2024 *Data de aceite: 03/06/2024*

João Otávio Gorini Raichle
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
Porto Alegre – Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/6103919114181414

RESUMO: Muitos são os problemas no ensino jurídico brasileiro que já foram denunciados por diversos autores. A falta de vivências práticas ao longo da formação do estudante, a massificação da dogmática conteudista, a ausência de respostas do próprio Direito às demandas sociais, a abertura em massa de novas faculdades, entre outros. Superada a fase de elencar problemas, o presente artigo buscou fazer uma reflexão sobre uma grande lacuna na formação curricular do ensino jurídico. A problemática centrou-se no questionamento que inaugura o título do trabalho, afinal, “sabemos de onde viemos?”. O ensino jurídico no Brasil prioriza a formação propedêutica do profissional? Para desenvolvimento do trabalho, foi utilizada a pesquisa de abordagem qualitativa a partir da análise documental das disposições estabelecidas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (legislação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito), do currículo de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e do Projeto Pedagógico do curso de Direito da Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP/RS), todos documentos de domínio público. A partir da leitura conjunta destes três documentos, buscou-se estabelecer uma relação entre os conteúdos, as disciplinas e os eixos temáticos dos Cursos de Direito e a afirmação constante no título do trabalho: “a aparente lacuna no estudo da propedêutica jurídica”. Fato é que o diálogo entre o “saber direito” e os outros “saberes” que contemplariam uma formação humanista com maiores possibilidades de assimilações de contextos, sociais, históricos e até mesmo culturais, não ocorrem como uma prática necessária e sistêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico no Brasil. A propedêutica jurídica. Formação do jurista no Brasil. Resolução CNE nº 5/2018.

DO WE KNOW WHERE WE COME FROM? THE FORMATION OF BRAZILIAN LEGAL EDUCATION AND THE APPARENT GAP IN THE STUDY OF LEGAL PROPAEDEUTICS

ABSTRACT: There are many problems in Brazilian legal education that have already been reported by others authors. The lack of practical experiences throughout the student's education, the massification of content dogmatics, the lack of responses from the law itself to social demands, the mass opening of new law schools, among others. After overcoming the listing problems phase, this article seeks to think over the major gap in the curriculum of legal education. The matter focused on the question that opens the title of the work, after all, "do we know where we come from?". Does legal education in Brazil prioritize professional propaedeutic training? To develop the work, qualitative research was used based on documentary analysis of the provisions established by Resolution No. 5, of December 17th, 2018, of the National Education Council (legislation that establishes the National Curricular Guidelines for the Undergraduate Course in Law), the Law curriculum of Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) and the Pedagogical Project of Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP/RS)'s Law school, all documents in the public domain. From reading these three documents, we sought to establish a relationship between the contents, disciplines and thematic axes of the Law Courses and the statement contained in the title of the work: "the apparent gap in the study of legal propaedeutics". The fact is that the dialogue between "law knowledge" and other "knowledge" that would contemplate a humanist formation with greater possibilities of assimilation of contexts, social, historical and even cultural, does not occur as a necessary and systemic practice.
KEYWORDS: Legal Education in Brazil. Legal propaedeutics. Formation of jurists in Brazil. CNE Resolution No. 5/2018.

UMA BREVE INTRODUÇÃO A TEMÁTICA

O artigo 5º, da Resolução CNE/CES nº 05/2018, impõe que o Projeto Pedagógico do Curso de Direito deve conter as seguintes perspectivas formativas: (I) formação geral, que teria por objetivo oferecer ao graduando uma compreensão interdisciplinar de elementos que são fundamentais na formação do próprio direito. (II) formação técnico-jurídica, com enfoque dogmático, voltado principalmente para uma aplicação do Direito, e a (III) formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos dogmáticos. Muito embora as disposições trazidas pela resolução tenham um caráter, a *priori*, de isonomia entre as formações, o que se vê, no atual cenário do ensino, é uma priorização por uma formação técnico-jurídico em detrimento da formação geral.

No Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito da FMP/RS, por exemplo, o eixo de formação fundamental, que corresponderia às disciplinas propedêuticas, conceituando-as aqui como disciplinas de caráter questionador, formador de uma "base intelectual" do estudante, ligadas as ciências humanas em seu sentido *latu*, correspondem a 14%, da carga horária total do curso, ao passo que, o eixo de formação profissional corresponderia a 64% da carga horária total. Neste sentido, há a preponderância do

ensino dogmático em uma proporção superior a quatro vezes ao da formação de caráter humanístico, propedêutico, zetético. Importa destacar que a Resolução CNE/CES nº 05/2018, ao elencar quais seriam as áreas formativas da "formação geral", enumera um rol genérico, sem especificação, mencionando em sentido amplo as seguintes disciplinas: "Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia", e assim também o fez a Resolução CNE/CES nº 02/ 2021.

A reprodução do ensino tecnicista, com influência significativa nas bases positivistas do período republicano brasileiro, contribui para a manutenção daquilo que Paulo Freire (1987) denominou de "discurso bancário", onde há um programa pedagógico segundo o qual o docente dissertará a seus alunos, respondendo às suas próprias perguntas. Neste sentido, a importância do ensino das disciplinas propedêuticas também reside no fato de levar o estudante do curso de direito a indagações, incluindo-o no debate, na construção de novas ideias, possibilitando que o estudante reconheça a si próprio como um sujeito participativo. No papel de inserção do aluno como sujeito, a lição de Freire (2003), é que ensinar não é somente transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria construção, o que naturalmente não ocorre se suprimida as disciplinas propedêuticas dos eixos centrais dos currículos de direito. Nesta toada, surge outro questionamento, como vamos estar preparados para dar respostas a casos complexos, se não entendemos a formação dos fenômenos jurídicos? (SOARES, 2018).

A carência da ênfase na formação "geral", que corresponde a formação humanista do profissional do Direito, possui um outro ponto de importante reflexão: o estudante não estuda as origens do próprio ensino jurídico brasileiro, tão pouco do contexto de surgimento deste saber na América Latina. O tema, quando abordado, é feito com contextualização pouco detalhada e com conteúdo que não aprofunda as grandes questões de interesses ideológicos que estavam atuando na estruturação de uma nova sociedade brasileira. Interessa relatar algumas questões intrigantes acerca da estruturação do Curso de Direito da PUCRS. Há sete conteúdos programáticos, sendo um deles a "propedêutica jurídica" que corresponderia ao eixo de formação geral e todos os demais conteúdos de formação técnico-jurídica. Em termos de disciplinas tem-se a seguinte composição: 16 disciplinas propedêuticas e 53 disciplinas de formação técnico-jurídica. Quando analisado o conteúdo das disciplinas percebe-se que o estudo da formação do ensino jurídico brasileiro é apenas um tópico (a saber: "Tribunais e legislação na formação histórica do Brasil."), que integra a disciplina da "História do Direito". Neste sentido, resta evidenciado, *a priori*, no que tange a composição da formação do profissional do direito, uma sobreposição (e por que não, supervalorização) dos componentes atinentes a técnica-jurídica, sobre estes aspectos que se debruçam as reflexões do autor.

UMA DIMINUTA CONTEXTUALIZAÇÃO DO LEGADO POSITIVISTA NO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO

Não constitui tema central do trabalho discorrer sobre o positivismo. Ocorre que, não raro, o fenômeno da influência do positivismo no Brasil está associado a uma supremacia de disciplinas ditas como técnicas e a um certo "tolhimento" de disciplinas com maiores ênfases reflexivas. Também ocorre com certa frequência a relação entre "crise no ensino jurídico" e o positivismo jurídico, justamente porque, em relação ao último, está a ideia de ênfase na ciência do estudo através da aplicação de um método científico que alcançará, repetidamente, uma verdade universalmente aplicável. O positivismo não se configurou exclusivamente em um novo tipo de análise sobre o direito, mas influenciou uma base de organização social. "O progresso é o desenvolvimento da ordem", e "a ordem por base, o amor por princípio, o progresso por fim.", são duas máximas atribuídas ao filósofo francês Auguste Comte, que se tornaram, abreviadamente, o lema da nossa bandeira nacional.

Nas instituições de ensino, o positivismo exerceu uma forte dominação, impulsionado pela contribuição da psicologia e da sociologia como ciências complementares à educação. Acontece que, este movimento ideológico, também se fez presente na defesa do ensino secular das ciências que se opunha à abordagem humanista e religiosa tradicional.

Quando Comte afirma a importância do conhecimento científico como uma verdade, não estava apenas defendendo uma orientação epistemológica, estava apresentando uma maneira de pensar e de realizar as transformações sociais (ISKANDAR; LEAL, 2002). A maneira positivista de pensar o mundo, focalizada na busca da verdade inquestionável, instaurou uma supremacia da prática pedagógica sustentada pela aplicação do método científico, obstaculizando, então, o exercício de práticas dialéticas em sala de aula. Toda esta influência pedagógica, também se repetiu no curso de graduação em direito, conforme expuseram Gomes e Tassigny (2018, p. 159):

> A implementação dos cursos jurídicos no Brasil se caracterizou principalmente pela adoção ao modelo de ensino voltado para a racionalidade, ou seja, nos moldes tecnicista, composto por disciplinas positivadas, baseadas em sistema de codificações, abstrações e formalismo procedimental e técnico. A realidade e as transformações da sociedade foram ignoradas, causando um descompasso do ensino com a realidade, culminando na crise de paradigma do direito.

O surgimento do positivismo jurídico derivou do objetivo de reconceituar o estudo do direito como uma ciência verdadeira e adequada, equiparável às ciências físico-matemáticas, naturais e sociais. Uma característica central da ciência é sua avaloratividade, ou seja, a distinção entre juízos de fato e juízos de valor, com a rigorosa exclusão destes últimos do domínio científico: a ciência se restringe aos juízos de fato. Essa distinção e exclusão fundamentam-se na natureza distinta desses dois tipos de juízo: o juízo de fato reflete uma apreensão da realidade, pois sua formulação busca apenas informar ou

comunicar uma constatação, enquanto o juízo de valor representa uma posição adotada em relação à realidade, visando influenciar o outro para que faça uma escolha semelhante e, eventualmente, siga determinadas prescrições. (BOBBIO, 1995, p. 135).

Interessa a contextualização acerca do legado do positivismo, como modo de pensar e organizar a sociedade e a política, e do positivismo jurídico, como método de redução do pensamento jurídico a uma ciência pura, uma vez que, as características intrínsecas as disciplinas propedêuticas no sentido de construção do conhecimento, a partir de um pensar reflexivo, perdem seu espaço no modelo aludido.

A NOÇÃO DO SABER PROPEDÊUTICO E SUA DEFASAGEM

Ao pesquisar na maior plataforma de buscas do mundo – o google- "o que são disciplinas propedêuticas?" nos deparamos com diversos significados que convergem para uma acepção de propedêutica como disciplina introdutória, que representaria em si o preparo de um conhecimento prévio ao estudante para, posteriormente, ser aprofundado em outras disciplinas. Apenas para ilustrar, o site "Enciclopédia de Significados", conceituou: "a propedêutica se refere ao aprendizado prévio de uma matéria ou disciplina. Ela pode ser ministrada na forma de um curso ou parte de um curso introdutório de disciplinas que supram a necessidade básica de um conhecimento mínimo em um determinado assunto." Esta própria conceituação, acaba também, por colocar a disciplina propedêutica em um degrau de inferioridade para com as disciplinas dogmáticas, ou seja, necessário superar o propedêutico, para atingir as disciplinas "verdadeiramente importantes". Acerca desta constatação o professor Roberto Fragale Filho (2008, p. 265) bem pontou:

> Ora, na medida em que falar em conhecimento propedêutico remete ao seu caráter introdutório, preliminar, preparatório, adjetivar alguns conteúdos do curso jurídico como propedêuticos significa falar em um saber auxiliar, que alavanca o conhecimento jurídico. Ou seja, estes conteúdos revelam-se acessórios ao "verdadeiro" objeto do conhecimento jurídico. Esse caráter auxiliar, preparatório para o conhecimento mais completo e aprofundado é, aliás, reforçado pela oferta "intermediária" desses conteúdos. É como se eles constituíssem uma etapa entre o "não-saber" ou o "saber vulgar" e o "saber jurídico", que seria transmitido quase exclusivamente mediante o estudo da dogmática, cujo objeto diria respeito ao "verdadeiro" Direito. Essa percepção de um saber auxiliar, ao reforçar o caráter disciplinar desse mesmo ensino, termina por fazer pouco caso das possibilidades interdisciplinares presentes em uma oferta mais plural nas faculdades de Direito.

No acontecimento de não valorização do ensino das disciplinas propedêuticas, reside a lacuna da formação interdisciplinar do profissional do direito. A própria resolução nº 02/2021, que alterou 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, dispõe como prioridade do curso de graduação em Direito a interdisciplinaridade e a articulação de saberes. Há, contudo, uma certa abstração no eixo da formação geral estabelecida pela legislação, eixo este a que competiria a distribuição das disciplinas ditas propedêuticas. Este grau de abstração

é em certa medida um obstáculo para a compreensão do aluno da importância da sua formação geral para o conhecimento jurídico teórico e prático, principalmente pela visão equivocada do que se pode constituir um conhecimento jurídico. A percepção do conteúdo interdisciplinar como uma etapa inútil, porém necessária para alcançar o "verdadeiro" conhecimento, é reforçada pela oferta segmentada e introdutória de outros saberes com pouca ou nenhuma conexão com o universo jurídico. Dessa maneira, ao invés de contribuir para a ruptura da "visão hegemônica do Direito", a oferta disciplinar termina por reforçá-la (Filho, 2008).

O plano educacional delineado pelo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito da FMP/RS (2023), possui uma distribuição assimétrica entre os eixos de formação essenciais. O eixo de formação fundamental entendidas como matérias de natureza interdisciplinar, corresponde a apenas 14% da carga horária total do curso. Em contrapartida, o eixo de formação profissional absorve 64% da carga horária total. Há, portanto, uma predominância do ensino dogmático, que supera em mais de quatro vezes o ensino possível da propedêutica. Esta distribuição não só ocorre na instituição de ensino mencionada, sendo uma praxe comum das faculdades.

Outro fator interessante de observação, é a ausência de uma disciplina que trate da história do curso de graduação em direito no Brasil, ou, com maior grau de abrangência, na América Latina. Este é um contexto de suma importância para o estudante desenvolver um pensamento crítico daquilo que lhe é proposto como ensino, e da própria interrogação quanto a aplicação do direito na sociedade que o estudante está inserido. A ementa da disciplina de "História do Direito" tanto na Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP) quanto na Escola de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) trazem no começo de sua redação "A gênese e o desenvolvimento social do Direito ao longo da História do Ocidente. O Direito Romano." Sendo que, somente na última sentença está previsto "aspectos relevantes da história do direito luso-brasileiro". Este distanciamento do ensino do direito com enfoque para as realidades sociais do país, bem como a ausência de valorização curricular das disciplinas propedêuticas, se traduz na formação de um tipo de profissional específico. É observável uma necessidade possível de maior equalização entre à formação geral do estudante de direito e a formação técnica, a fim de criar condições de surgimento de juristas capazes de pensar, opinar, construir e descontruir ideias e novos paradigmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste trabalho revela uma preocupante lacuna na formação jurídica no Brasil, destacando a predominância do enfoque técnico-jurídico em detrimento da formação geral e propedêutica. Embora as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 05/2018 visem à promoção de uma formação mais ampla e

interdisciplinar, observa-se, na prática, uma priorização do ensino dogmático em muitas instituições de ensino jurídico, como evidenciado no caso do Curso de Graduação em Direito da FMP/RS. A influência do positivismo no cenário educacional brasileiro contribui para essa ênfase no ensino técnico em detrimento da reflexão crítica e interdisciplinar. Diante desse panorama, é imperativo repensar o modelo de ensino jurídico no Brasil, buscando um equilíbrio entre a formação técnica e a formação geral. Somente assim será possível formar juristas capazes não apenas de aplicar o direito, mas também de compreendê-lo criticamente, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: LumenJuris, 2000.

BASTOS, Tocary Assis. **O POSITIVISMO E A REALIDADE BRASILEIRA**. Belo Horizonte. Imprensa da Universidade de Minas Gerais,1965.

FACULDADE DE DIREITO DE PORTO ALEGRE (FMP). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito**. Porto Alegre: FMP, 2023.

FILHO, Roberto Frangale. **O papel das disciplinas propedêuticas no ensino jurídico: desafios e perspectivas.** Revista Opinião Jurídica, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA** - saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMES, Carolina Torquato Maia; TASSIGNY, Monica Mota. **A crise do ensino jurídico no Brasil sob a perspectiva do uso do direito alternativo**. Prisma Jurídico, Fortaleza, v. 17, n. 1, p. 159-179, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/101243-resolucoes-ces-2018-pdf/file. Acesso em: 30 de abril de 2023.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito.** Porto Alegre: PUCRS, [2023]. Disponível em: https://www.pucrs.br/direito/informacoes-academicas/conteudos-programaticos/. Acesso em: 19 abr. 2023. BRASIL.

SKANDAR, Jamil; LEAL, Mari Rute. **SOBRE POSITIVISMO E EDUCAÇÃO**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba. V. 3, 2002.

SOARES, Daniela Portugal**. O diário de classe do ensino jurídico brasileiro vive uma morte anunciada.** Conjur, 10 mar. 2018. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2018-mar-10/diario-classe-ensino-juridico-brasileiro-vive-morte-anunciada#author. Acesso em: 01 maio 2023.

SABER-PRO COMO INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA

Data de aceite: 03/06/2024

Angelica María Arboleda Ramos
Docente Administración de Empresas
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia
https://orcid.org/0000-0001-7919-9689

Olga Lilihet Matallana Kuan
Docente MGF
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Colombia
https://orcid.org/0000-0002-3563-1668

Wilquer Herney Cruz Medina
Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN, Colombia
https://orcid.org/0000-0002-8499-4190

Martha Elena Roa Rodríguez
Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN, Colombia
https://orcid.org/0000-0003-1513-2500

Nilton Marques de Oliveira
Docente do curso de economia e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas – TO, Brasil
https://orcid.org/0000-0001-6485-314X

Cristian Orlando Avila Quiñones
Docente MGF
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Colombia
https://orcid.org/0000-0003-3941-7631

RESUMEN: El objetivo principal de esta investigación es determinar como la formación por competencias y la prueba saber-Pro contribuyen a la calidad de la educación superior en Colombia. El estudio examina las dimensiones de la calidad educativa establecidas por organismos multilaterales, el alcance de las pruebas Saber – Pro y recomendaciones para alcanzar una educación superior de alta calidad. Estas últimas pueden incluir mejorar la alineación entre los marcos de formación por competencias y el contenido de la prueba Saber – Pro, promover la accesibilidad de los resultados de la prueba y recursos a las instituciones para mejorar sus programas educativos.

PALABRAS CLAVE: Calidad educativa; Saber-Pro; Educación en Colombia.

ABSTRACT: The main objective of this research is to determine how competency-based training and the Saber-Pro test contribute to the quality of higher education in Colombia. The study examines the dimensions of educational quality established by multilateral organizations, the scope of the Saber-Pro tests, and recommendations for achieving high-quality higher education. The latter may include

improving alignment between competency-based training frameworks and the content of the Saber-Pro test, promoting accessibility of test results and resources to institutions to enhance their educational programs.
KEYWORDS: Educational quality; Saber-Pro; Education in Colombia.

INTRODUCCIÓN

Las políticas públicas educativas en Colombia han enfrentado cambios significativos desde los años 90, en respuesta a los desafíos de transformaciones globales en el ámbito educativo. Estas surgieron como respuesta a preocupaciones como el analfabetismo, la desescolarización y la de deserción escolar, y se establecieron metas y directrices por parte de los gobiernos nacionales a medida que avanzaba el siglo XXI, se reconoció la necesidad de superar el enfoque tradicional centrada en la evaluación del conocimiento y se buscó una educación integral, que permitirá a los estudiantes desarrollarse plenamente en la sociedad, tomando decisiones y acciones pertinentes en su entorno.

En Colombia, la implementación de la formación orientada a competencia ha sido impulsada por los consensos alcanzados en organismos multilaterales de América Latina. La política de la Revolución educativa (2002-2010) materializó el concepto de calidad, específicamente a través de la estrategia de calidad, que apoyaba a los entes territoriales y a los centros educativos en sus procesos de mejora institucional (Fernández & Fernández, 2017). El objetivo era que los estudiantes obtengan mejores resultados en competencias básicas, habilidades laborales y valores ciudadanos.

Durante este período, se implementó la descentralización para transferir responsabilidades administrativas y financieras a las instancias educativas locales. Esto contribuyó a una gestión educativa más eficiente y brindó oportunidades a instituciones desfavorecidas, especialmente a aquellos afectados por el conflicto armado, zonas rurales y remotas y sectores social y económicamente vulnerables. Además de la descentralización, se llevaron a cabo diversas acciones en el sector educativo.

También se han implementado diversas estrategias orientadas a elevar la calidad educativa. Se han definido las competencias básicas que los estudiantes deben desarrollar durante su paso por el sistema educativo. Se ha fortalecido una política de evaluación que permite evaluar el progreso hacia los objetivos de calidad establecidos, en tercer lugar, se han implementado programas y proyectos para aportar a las Secretarías de Educación e instituciones educativas en la consecución de estos objetivos. Estas acciones forman parte de un ciclo de mejora de la calidad educativa que incluye la definición de estándares, líneas metodológicas, la evaluación del desempeño y el mejoramiento institucional.

En Colombia, se han creado diversos organismos para asegurar la calidad educativa. El Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES) administra la prueba Saber-Pro. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) acredita programas e instituciones.

El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) facilita acceso a créditos y becas. El Observatorio Laboral para la Educación (OLE) analiza el mercado laboral. La Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) supervisa la calidad. Y el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) combate la deserción. Estos entes juegan un papel fundamental en la mejora de la calidad educativa, estableciendo estándares, promoviendo la equidad y fomentando la retención estudiantil.

El alcance de este estudio abarca el nivel de educación superior en Colombia, el cual y bajo el panorama anteriormente mencionado, ha implementado un sistema educativo basado en competencias. Este estudio contextualiza la calidad educativa desde la perspectiva de organismos multilaterales y su propósito se centra en analizar la relación de la formación por competencias y la prueba Saber-Pro en la calidad de la educación superior.

DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio, de enfoque cualitativo, emplea una sistematización matricial. Comienza con una revisión académica de la literatura sobre formación por competencias, incorporando perspectivas nacionales e internacionales. Luego, identifica variables relevantes relacionadas con la educación superior en Colombia. Emplea una matriz que define dimensiones de calidad educativa según organismos multilaterales y en segunda instancia realiza un análisis que segunda evalúa la sinergia entre formación por competencias y la prueba Saber-Pro. El análisis de datos examina relaciones y patrones, revelando la conexión entre formación por competencias y resultados en Saber-Pro en términos de calidad educativa. Estos hallazgos proporcionan recomendaciones para mejorar la Educación Superior en Colombia.

RESULTADOS E IMPACTOS

Dimensiones de la calidad educativa según organismos multilaterales

Conforme la educación se convirtió en una prioridad para los estados, se reconoció la necesidad de unificar objetivos y directrices que promovieran un crecimiento equitativo en materia educativa en diferentes regiones. Como resultado de este consenso, surgieron los organismos multilaterales internacionales, instituciones creadas por las naciones con el propósito de abordar problemas o fenómenos sociales, económicos, políticos y ambientales de manera conjunta.

El comparativo referente a calidad de la educación en los organismos multilaterales se pueden resumir en lo siguiente:

Organismo multilateral	Principales Dimensiones
UNESCO- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	Fomenta la investigación científica, la transferencia de conocimientos y la cooperación en ciencia y tecnología (UNESCO, 2015). Promueve la educación de calidad como un derecho humano fundamental (UNESCO, 2020). Trabaja en el fortalecimiento de los sistemas educativos, la formación docente y el acceso equitativo a la educación (UNESCO, 2020). Protección y promoción del patrimonio cultural y natural, la promoción del diálogo intercultural y la paz, y la integración del desarrollo sostenible (UNESCO, 2023). Promueve una educación que se centra en el desarrollo de competencias (UNESCO,2022).
OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.	Destaca de la equidad en la educación, promoviendo el acceso igualitario a una educación de calidad para todos los ciudadanos Iberoamericanos. (OIE-UNESCO). (2018). Reconoce la importancia de los docentes altamente capacitados y motivados. destacando la formación continua, el reconocimiento y la mejora de sus condiciones de trabajo. (OEI, 2023). Enfatiza la necesidad de una educación pertinente. Esto implica diseñar currículos y programas educativos acorde a las demandas de cada país iberoamericano (OEI, 2023).
OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	Destaca la importancia de desarrollar habilidades relevantes para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración. (OCDE, 2016). Evalúa las habilidades de los estudiantes y su preparación para enfrentar los desafíos futuros. (OCDE, 2011). Promueve la equidad en la educación, reduciendo las disparidades en el acceso, la participación y los resultados educativos entre diferentes grupos de estudiantes. (OCDE, 2013).
BID - Banco Interamericano de Desarrollo	Examina estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza, que incluyen la formación docente, la implementación de estándares curriculares y la evaluación del desempeño docente (BID, 2020). Promueve la implementación de sistemas de evaluación del aprendizaje efectivos para medir el progreso de los estudiantes y la calidad de la educación (BID, 2023). Destaca la importancia de asegurar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los niños y jóvenes (BID, 2018).
Banco Mundial (BM):	Destaca la necesidad de respuestas innovadoras a la evolución de las habilidades y la unión de esfuerzos público-privada para lograrlo. (Banco Mundial, 2013). Fomenta el acceso equitativo a la educación. Según el informe del Banco Mundial titulado “Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para cumplir las promesas de la educación”, afirma que la calidad de la educación depende el acceso equitativo e inclusivo en la sociedad. (Banco Mundial, 2018). Resalta la importancia del aprendizaje y las habilidades adquiridas como una dimensión clave de la calidad educativa. En el mismo informe, se indica que la medición de la calidad educativa debe estructurarse por el grado en que ayuda a los estudiantes a adquirir los conocimientos y habilidades necesarios en sus entornos. (Banco Mundial, 2018).
Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)	Destaca la importancia de la evaluación y el seguimiento del aprendizaje como una dimensión esencial de la calidad educativa. En su informe Estrategia en Internacional Educación básica: 2019-2023. Afirma que la calidad educativa se mejora a través de sistemas efectivos de evaluación y seguimiento del aprendizaje. (USAID, 2019).

Tabla N°1. Dimensiones de la calidad educativa según organismos multilaterales.

Fuente: Elaboración propia, información tomada de páginas web y documentos oficiales de organizaciones multilaterales.

El comparativo anterior resalta las dimensiones comunes compartidas por los organismos multilaterales en cuanto a la calidad educativa, especialmente aquellos que influyen en el desarrollo de políticas públicas. Los puntos de convergencia incluyen el acceso equitativo a la educación de calidad como un elemento fundamental, así como, el reconocimiento de la relevancia de contar con docentes altamente capacitados y motivados para garantizar una educación de calidad.

En relación con la evaluación y el seguimiento del aprendizaje, BID, OCDE y USAID, coinciden en que la implementación de sistemas efectivos de evaluación es fundamental para mejorar la calidad educativa y respaldar la toma de decisiones informadas. Además, UNESCO y la OEI, destacan la importancia de diseñar programas educativos que se ajusten a las necesidades y realidades locales.

Otro punto de convergencia entre los organismos es el desarrollo de habilidades relevantes para el siglo XXI, desatacado por la OCDE y la UNESCO. Por último, tanto el Banco Mundial como el BID enfatizan la importancia de garantizar una distribución equitativa de los recursos y oportunidades educativas.

Sinergia y contribución de la formación por competencias y la prueba Saber-Pro a la calidad educativa en Colombia

La formación por competencias se enfoca en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para desempeñarse de manera efectiva en un campo específico (Díaz, 2010). Este enfoque propende el aprendizaje activo y significativo, fomentando también la aplicación de conocimientos en situaciones prácticas. Para ello, se identifican competencias clave que los estudiantes deben adquirir para su futura inserción laboral, profesional o empresarial (González & Wagenaar, 2003). Requiere una planificación y diseño curricular que integre la adquisición de competencias en los programas de estudio, y se evalúa a través de múltiples metodologías. (Perrenoud, 2000).

Por otro lado, la prueba Saber-Pro constituye una parte integral del sistema de evaluación de educación superior en Colombia y tienen carácter obligatorio para obtener el título de nivel de pregrado, es un instrumento estandarizado diseñado para evaluar las competencias genéricas y específicas de los estudiantes de educación superior en Colombia (ICFES, 2021). Mide el nivel de competencias adquiridas por los estudiantes en las áreas de comunicación escrita, lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas e inglés, conformando así, el módulo de competencias genéricas (ICFES, 2021).

A través de un segundo módulo de competencias específicas, mide contenidos y temáticas propias de cada programa académico. Cada institución de educación superior (IES), tiene la autonomía de seleccionar los módulos específicos ofrecidos por el ICFES de acuerdo con la pertinencia para sus programas (ICFES, 2021).

La selección de competencias implica una revisión rigurosa de los contenidos y habilidades requeridos en cada campo de estudio, considerando los perfiles de competencias de los egresados. Se recomienda a las IES mantener una comunicación constante con el ICFES para estar al tanto de los lineamientos y requisitos actualizados, a fin de lograr una medición precisa del desempeño estudiantil, que permita una comparativa a nivel nacional (ICFES, 2021).

Sus resultados pueden ser utilizados como herramienta para la toma de decisiones institucionales y la implementación de mejoras curriculares, ya que sus resultados pueden ser utilizados como retroalimentación para la mejora continua de los programas académicos y la adaptación de estrategias pedagógicas (ICFES, 2021).

La sinergia entre la formación por competencias y la prueba Saber radica en que ambos se centran en la evaluación de las competencias de los estudiantes. Esta integralidad proporciona el marco teórico y práctico para el desarrollo de habilidades relevantes, la prueba Saber-Pro evalúa el nivel de competencias adquiridas (Díaz, 2010).

Alcance de las pruebas saber en la medición de la calidad de la educación superior en Colombia

Colombia como la mayoría de los países latinos, hacen esfuerzos por vincularse al consenso que exige la educación en las regiones dada la globalización, el modelo de formación por competencias es un reto que bajo una política gubernamental exige una formación integral, una revisión y actualización constante de la pedagogía y el currículo, que permita al estudiante saber el que hacer con los conocimientos adquiridos.

Es importante identificar el enfoque de la calidad educativa que según los organismos multilaterales tiene como objetivo llegar a la equidad, eficiencia, eficacia, sin embargo, es importante determinar el papel de las pruebas estandarizadas, si bien son instrumento de medición de las políticas educativas nacionales implementadas, la lectura de los resultados no puede convertirse en una sentencia de la calidad de la educación, de hecho, sus resultados son una aproximación de las competencias que un estudiante ha desarrollado, es más una evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, que como actores principales trae al estudiante y al profesor, pero se enmarca en un ecosistema más grande, inicia en el entorno de la familia, pasa a manos de los directivos de las instituciones educativas, estos a su vez marcan una gestión que se refleja en sus docentes y finalmente bajo unas particularidades, cada estudiante desarrolla un proceso de aprendizaje que da un resultado que bajo la mirada de las pruebas estandarizadas se aproxima a que adquirió o no las competencias suficientes para el saber hacer de las cosas en un contexto.

Todo lo anterior bajo la vigía y apoyo del gobierno nacional, quien es en ultimas el responsable de unificar los esfuerzos de todos los actores para la consecución de una calidad educativa.

Todo este contexto es para platear que las pruebas estandarizadas, no pueden ser interpretadas como un resultado de una buena o mala calidad de la educación, sino como una aproximación de las fortalezas y aspectos a mejorar en la educación, sirven de punto comparativo frente a años anteriores, sus resultados deben reflejarse en las acciones de mejora que los ministerios de educación implementen en todo el ciclo educativo y en especial en la educación superior que es finalmente donde el estudiante al culminar, ingresa al mercado laborar.

La creación de la prueba ha cambiado sustancialmente hasta aproximarse a los lineamientos internacionales vigentes de evaluación por competencias genéricas y específicas, a la fecha solo se exige la presentación de la prueba para la graduación del estudiante, no exige un determinado puntaje, ni tampoco tiene la significancia en los estudiantes como si lo es la prueba saber 11°, que presenta al terminar su básica secundaria, dado que esta si exige puntajes mínimos de aprobación para el ingreso a la educación superior, abre puertas para la adquisición de becas y la preparación para su presentación inicia desde la básica primaria.

Es de aclarar que las pruebas de evaluación a la educación superior en Colombia iniciaron solo hasta el año 2003, que se reconoce el avance en su aplicación y en la preparación de los estudiantes para su presentación, pero es importante abordar la formación competencias no solo para la presentación de la evaluación, es necesario, ajustar la pedagogía, el currículo, la formación docente al modelo de formación por competencias y su aplicabilidad debe evidenciarse desde que el estudiante inicia su ciclo universitario, no solo al culminar el mismo.

Las pruebas saber-Pro no miden la calidad de la educación superior, son un instrumento que mide la efectividad de un modelo de formación en competencias y su fin último no es dar un veredicto, es brindar un panorama que permita fortalecer aquellas políticas públicas y estrategias nacionales y regionales que brindan resultados positivos y crear acciones de mejora para aquellas que no obtuvieron los resultados mínimos o esperados.

Recomendaciones para una educación superior de calidad desde la relación de formación por competencias y la prueba saber-pro

A partir de los hallazgos del estudio y con el propósito de contribuir a la implementación de la formación por competencias y al uso de la prueba Saber-Pro como una herramienta de evaluación de la calidad educativa, se plantean diversas recomendaciones y estrategias.

Se sugiere el fortalecimiento de la planificación curricular, a través de una revisión y actualización constante de los planes de estudio, a fin de asegurar que las competencias clave estén claramente definidas e integradas en los programas académicos. Coherencia entre las competencias identificadas y las evaluadas en la prueba Saber-Pro.

Para la mejora de la articulación entre la formación por competencias y la prueba Saber-Pro, se propone establecer un vínculo más estrecho entre la formación por competencias y el contenido evaluado en la prueba. Esto implica alinear los procesos de enseñanza y aprendizaje con los requisitos y estándares evaluados en la prueba.

Para una lograr retroalimentación efectiva, los resultados deben ser analizados para identificar áreas de mejora en los programas académicos y ajustar las estrategias pedagógicas. Además, es importante proporcionar a los estudiantes un feedback individualizado que les permita conocer sus fortalezas y debilidades y orientar mejor su proceso de aprendizaje profesional (Zapata, 2015).

Se sugiere realizar investigación y adaptación de las mejores prácticas internacionales en formación por competencias y evaluación estandarizada. Estos casos de estudio pueden proporcionar aprendizajes significativos para la mejora continua de los procesos educativos en Colombia.

Los docentes desempeñan un papel fundamental en este proceso, ya que son responsables de guiar y facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes. Por tanto, es esencial brindarles oportunidades de formación continua, actualización pedagógica y capacitación en la implementación efectiva de la formación por competencias.

Es fundamental que los estudiantes asuman un rol activo y práctico en su proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades de autoaprendizaje, autonomía y pensamiento crítico.

El sector empresarial también tiene un papel relevante, ya que debe participar activamente en la definición de las competencias requeridas para el desempeño laboral.

Finalmente, la sociedad colombiana requiere que el gobierno nacional maximice sus esfuerzos para propender la creación de políticas públicas y estrategias eficientes que respalden la implementación de la formación por competencias y la evaluación de la calidad educativa. Además, es crucial que promueva la colaboración entre los diferentes actores involucrados y brinde apoyo financiero y recursos necesarios para facilitar la implementación efectiva de este enfoque educativo.

CONCLUSIONES

La calidad educativa en la educación superior es un tema prioritario en la agenda nacional del estado colombiano y ha captado la atención de destacados organismos multilaterales. Estos organismos reconocen la importancia de dimensiones fundamentales, como el acceso equitativo a la educación, el desarrollo de competencias relevantes para el siglo XXI, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y la equidad en la distribución de recursos. En este contexto, se establece la estrecha relación entre la formación por competencias y la evaluación mediante la prueba Saber-Pro, como mecanismo para asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias y sean evaluados de manera efectiva en su proceso de formación integral.

Es importante destacar que existe una sinergia entre la formación por competencias y la prueba Saber-Pro. Ambas se enfocan en la evaluación de competencias, entendiéndose como el proceso que prepara a los estudiantes para adquirir las competencias evaluadas en la prueba Saber-Pro. Esta interacción entre ambos elementos permite una retroalimentación constante y contribuye a la mejora continua de la formación y la calidad educativa en Colombia.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que las pruebas estandarizadas como la prueba Saber-Pro, no son consideradas un indicador único de la calidad educativa. Si bien brindan una aproximación de las competencias desarrolladas por los estudiantes, su interpretación no puede convertirse en un juicio absoluto sobre la calidad de la educación. Los resultados de estas pruebas sirven como herramienta para identificar planes de mejora en los programas académicos, respecto a estrategias pedagógicas.

La búsqueda de la calidad educativa en la educación superior debe ser un esfuerzo conjunto de los actores involucrados, que además requiere de que estén preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI y que de manera conjunta e integral promuevan enfoque educativo innovador, flexible a los cambios globales y adaptado a las necesidades de las regiones.

REFERENCIAS

(ONU). (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Todos y Todas Sin Excepción. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817/PDF/374817spa.pdf.multi

(ONU). (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: Inclusión y educación en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Oficina de Santiago. Todos y Todas Sin Excepción. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615/PDF/374615spa.pdf.multi

UNESCO. (2015). Informe sobre la ciencia: Hacia 2030. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235407_spa/PDF/235407spa.pdf.multi

UNESCO. (2023). Caja de herramientas educativas para la protección del patrimonio mundial a través de la educación: Guía docente y materiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385518?posInSet=2&queryId=e095aad8-a9ff-4122-9d15-91864c32c4bb

UNESCO (2022). Sobre Las Competencias En La Educación. Notas temáticas N°11. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382625_spa?posInSet=1&queryId=3cbf3eb0-c12e-4e95-bd58-f8c59fdb4e58

(OIE-UNESCO). (2018). Iberoamérica inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica. https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBbnRDIiwiZXhwIjpudWxsLCJwdXIiOiJibG9iX2lkIn19--113925a91cb41b99c40dc8965d23338f06492d3c/Iberoam%C3%A9rica%20inclusiva_gu%C3%ADa%20para%20asegurar%20la%20inclusi%C3%B3n%20y%20la%20equidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Ib..pdf

OEI. (2023). Competencia digital docente para la transformación educativa. https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBazlvIiwiZXhwIjpudWxsLCJwdXIiOiJibG9iX2lkIn19--0e0cc76a0f3c702d5f95ab0c228c62769dd6325b/Competencia%20digital%20docente%20para%20la%20transformaci%C3%B3n%20educativa.pdf

OIE. (2019). La Organización de Estados Iberoamericanos: 70 años trabajando por la educación, la ciencia y la cultura en Iberoamérica. https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBajBzIiwiZXhwIjpudWxsLCJwdXIiOiJibG9iX2lkIn19--f25fa8dac13386289671d8f884e75a542ff29583/70%20a%C3%B1os%20OEI.pdf

OCDE). (2017). Desarrollando las habilidades correctas: Evaluar y anticiparse a los cambios en las necesidades. https://read.oecd-ilibrary.org/employment/desarrollando-las-habilidades-correctas-evaluar-y-anticiparse-a-los-cambios-en-las-necesidades_9789264278677-es#page3

(OCDE). (2011). La Medición del Aprendizaje de los Alumnos. https://read.oecd-ilibrary.org/education/la-medicion-del-aprendizaje-de-los-alumnos_9789264090170-es#page1

OCDE). (2012). Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia. https://read.oecd-ilibrary.org/education/evaluaciones-de-politicas-nacionales-de-educacion-la-educacion-superior-en-colombia/acceso-y-equidad-en-la-educacion-superior-en-colombia_9789264180710-6-es#page1

(BID). (2020). Seleccionar y asignar docentes en América Latina y el Caribe: un camino para la calidad y equidad en educación. https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Concurso-docentes-en-Latinoamerica-Claves-para-mejorar-calidad-eficiencia-y-equidad-en-educacion.pdf

(BID). (2023). Masificar el impacto: esquemas de colaboración para el fin de la pobreza de aprendizaje. https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Masificar-el-impacto-esquemas-de-colaboracion-para-el-fin-de-la-pobreza-de-aprendizaje.pdf

(BID). (2018). El impacto del gasto público en la equidad. https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/DIA-2018-Capitulo-4-El-impacto-del-gasto-publico-en-la-equidad.pdf

Banco Mundial. (2018). Informe sobre el Desarrollo Mundial: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/2018/5BANCO%20MUNDIAL%20APRENDER%20MEJOR.pdf

Banco Mundial. (2021). Fortalecimiento de la gestión de la educación en América Latina y el Caribe. https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/ca682978-88a3-5bd2-901e-b49ca7a28052

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (2a ed.). México, D.F.: McGraw Hill.

González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). Tuning Educational Structures in Europe: Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto. https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26536/22204

Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela mediante proyectos: ¿por qué? ¿cómo? Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV(3), 311-321. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html

ICFES. (2021). Informe nacional de resultados de los exámenes Saber Pro y Saber TyT 2021. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21440788/InformeSuperior_2021_SAYD.pdf/eb441a23-5c1c-3df5-af89-52701c6c65ea?t=1680713034177

Fernández, M., Alcaraz, M., & Fernández, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10(1), 51-67. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5913175

Zapata Callejas, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. Revista Academia y Virtualidad, 8(2), 24-33. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236382

CAPÍTULO 21

SALUTOGÊNESE, DISCIPLINA POSITIVA E ESPIRITUALIDADE, PRÁTICAS EM PSICOTERAPIA E EM EDUCAÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 03/06/2024

Cila Ankier
Psicóloga autônoma
São Paulo (SP)

RESUMO: INTRODUÇÃO. A década de 1960, foi marcada pelo movimento hippie como um divisor entre a educação vitoriana pautada na rigidez e a nova com liberdade e falta de limites, provavelmente um dos fatores para a atual falta de ferramentas e recursos internos dos indivíduos para solucionar problemas, assim, há terreno fértil para recursos psicoeducativos salutogênicos e para o contato com a própria espiritualidade. **OBJETIVO**. Apresentar o relato da experiência clínica da autora com o processo de psicoterapia e de educação de pacientes adultos, inclusive professores e educadores, com diversos conflitos de natureza mental, emocional e espiritual, com e sem filhos. **MÉTODO**. Relato retrospectivo de experiência entre 2017 e 2024. Os recursos psicoeducativos utilizados foram: leitura de textos, vídeos, filmes, exercícios físicos; meditação; as ferramentas da Disciplina Positiva; e abordagem da saúde espiritual. **RESULTADOS E DISCUSSÃO**. Foi explicada a diferença entre espiritualidade e religiosidade, assim como, entre a paranormalidade e a mediunidade, o que facilitou aos pacientes compreenderem suas experiências anômalas. Todos os pacientes chegaram com sentimentos de inferioridade, fracasso e menos valia. Com o processo tornaram-se mais confiantes e seguros de si. Aqueles com filhos e os professores receberam treinamento de como usar as ferramentas da Disciplina Positiva para melhorar seu relacionamento e criar um ambiente harmonioso no lar e na classe. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**. Acolhimento e validação dos sentimentos são pilares para a conquista do bem-estar interno. A Disciplina Positiva é um programa salutogênico para desenvolver o apego seguro e a mudança segura do comportamento, de crianças a adultos.

PALAVRAS-CHAVE: salutogênese; disciplina positiva; espiritualidade; educação; dupla excepcionalidade.

SALUTOGENESIS, POSITIVE DISCIPLINE, AND SPIRITUALITY, PRACTICES IN PSYCHOTHERAPY AND EDUCATION EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: INTRODUCTION. The 1960s were marked by the hippie movement as a divider between the Victorian education based on rigidity and the new one with freedom and lack of limits, probably one of the factors for the current lack of tools and internal resources of individuals to solve problems, thus, there is fertile ground for salutogenic psychoeducational resources and for the contact with one's own spirituality. **GOAL**. To present the report of the author's clinical experience with the process of psychotherapy and education of adult patients, including teachers and educators, with various conflicts of mental, emotional and spiritual nature, with and without children. **METHOD**. Retrospective report of experience between 2017 and 2024. The psychoeducational resources used were: reading texts, videos, films, physical exercises; meditation; the tools of Positive Discipline; and spiritual health approach. **RESULTS AND DISCUSSION**. The difference between spirituality and religiosity was explained, as well as between paranormality and mediumship, which made it easier for patients to understand their anomalous experiences. All patients arrived with feelings of inferiority, failure and worthlessness. Through the process they became more confident and self-assured. Those with children, the teachers, and educators received training on how to use Positive Discipline tools to improve their relationships and create a harmonious environment at home and in the classroom. **FINAL CONSIDERATIONS**. Welcoming and validating feelings are pillars for achieving internal well-being. Positive Discipline is a salutogenic program to develop secure attachment and secure behavior change, from children to adults.
KEYWORDS: salutogenesis; positive discipline; spirituality; education; double exceptionality.

INTRODUÇÃO

A década de 1960 foi uma transição marcante da educação com regras rígidas vitorianas para a oposta, com liberdade e falta de limites. Hoje presenciamos suas consequências, terreno fértil e propício para mudanças com recursos psicoeducativos salutogênicos.

Voltemos um pouco atrás na História para entendermos o comportamento dos indivíduos na atualidade.

Até a década de 1960 imperava a educação vitoriana: rígida na moral, nos costumes, com patriarcado machista. Durante e após essa década houve o movimento hippie, cujo lema era "faça amor, não faça a guerra", que caracterizou-se como rebelião à educação rígida vitoriana e à guerra do Vietnam, tal oposição, pode ter sido um aspecto que levou ao tipo de educação com liberdade e falta de limites. Hoje constatamos suas consequências, jovens e adultos com baixa resistência ao fracasso, sem recursos internos para fazer frente aos desafios da vida moderna, cada vez mais demandadores.

Estamos em 2024, quase um quarto decorrido do século XXI, os avanços tecnológicos e científicos são cada vez mais inimagináveis e rápidos, enquanto o Humano não caminha na mesma velocidade. Na grande maioria das diversas mídias, na sociedade, entre os

profissionais da saúde e da educação, vemos que o foco principal ainda está nos aspectos negativos e patogênicos do existir, para curar e melhorar. Ainda em minoria, timidamente, porém já notório, o foco tem se voltado para os aspectos positivos e salutogênicos, para fortalecer e levar ao sentimento de mais valia.

O sociólogo Aaron Antonovsky cunhou a palavra salutogênese – (*salus*, latim = saúde + *genesis*, grego = origem) – para dizer que os seres humanos têm dentro de si os recursos próprios para encontrar soluções adequadas e saudáveis para os desafios apresentados pela vida (Moraes, 2014).

A Disciplina Positiva (DP) é uma filosofia e um programa salutogênicos, cujos pilares são: desenvolver o senso de conexão (sentir-se aceito e importante); ser gentil e firme ao mesmo tempo (respeitoso e encorajador); ser eficaz a longo prazo (implica em tempo de treinamento); ensinar habilidades sociais e de vida para desenvolver bons valores (respeito, autocontrole, preocupação com os outros, solução de problemas e colaboração); encorajar as pessoas a descobrirem suas capacidades e usá-las de forma construtiva. Como prática, encoraja crianças e adolescentes, casais e colaboradores de empresas a tornarem-se responsáveis, respeitosos, resilientes e com recursos internos para solucionarem problemas e lidarem com suas emoções para toda a vida. Foi desenvolvida por Jane Nelsen, em 1981, com base nas ideias de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs (Nelsen, 2015; Nelsen, Lott & Glenn, 2017).

Um dos períodos mais tenebrosos da história da humanidade ocorreu na Idade Média - a Inquisição - com a imposição da Igreja Católica Apostólica Romana dos dogmas da religião sobre os povos e, de certa forma, com o propósito de impedir o avanço da ciência, aplicando os mais severos castigos às pessoas consideradas ereges e que – do ponto de vista do clero – tivessem pactos demoníacos ou praticassem bruxarias, condenando-as à fogueira (Baigent & Leigh, 2001).

Diante dessa situação, nesse período, a ciência precisou se reestruturar, e foi no início no século XVII que ocorreu a Revolução da Ciência Moderna, cuja produção de seu conhecimento era relatada com maior exatidão e precisão por intermédio de instrumentos e ferramentas, tinha caráter experimental, era realizada pela observação dos fenômenos, com a utilização da matemática. Em oposição à verdade preconizada pela perspectiva cristã cujo centro do universo e do conhecimento era o Deus da Idade Média (Lenzi & Brambila, 2006; Barbosa, 2011).

Dessa época em diante, a ciência rejeitou qualquer vinculação com a religião ou a espiritualidade, e assim ficaram totalmente separadas. Em 1998 essa situação começou a mudar quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) além de definir saúde como "um estado dinâmico de completo bem-estar físico, mental, **espiritual** e social, e não meramente a ausência de doença ou enfermidade" (WHO, 1998a), também relatou:

> "O século XXI oferece uma visão clara de melhor saúde para todos. Ele mantém a perspectiva não apenas de vida mais longa, como também de **qualidade de vida superior, com menos incapacidade e doença**. **À medida que o novo milênio se aproxima, a população global nunca teve uma perspectiva tão saudável**." (WHO, 1998b).

As quais deram base, sustentação, para que os profissionais da saúde se encorajassem a abordar esse tema tão delicado.

Aos poucos, as sociedades científicas e as universidades passaram a incluir estudos e disciplinas sobre Espiritualidade. Podemos citar como exemplos: Programa de Saúde, Espiritualidade e Religiosidade (ProSER) do Instituto de Psiquiatria do HCFMUSP (ProSER, 2014), Seção de Religião, Espiritualidade e Psiquiatria da Associação de Psiquiatria Americana (WPA, 2015); Coleção Psicologia, Laicidade e as Relações com a Religião e a Espiritualidade do Conselho Regional de Psicologia (Berni & Machado, 2016); Disciplina de Espiritualidade da Faculdade de Medicina de Taubaté (Costa, 2019); Núcleo de Estudos da Espiritualidade da Criança e do Adolescente da Sociedade de Pediatria de São Paulo (SPSP, 2023); Núcleo de Saúde em Medicina e Espiritualidade da Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense (UFF, 2023), entre vários outros.

Hoje em dia, a tendência é tratar o ser humano em sua integralidade, ao abordar a maior quantidade de aspectos de sua vida: físicos, psicológicos, educacionais, sociais, espirituais e religiosos, os quais influenciam a saúde e o aprendizado tanto para o adoecimento, quanto para a cura. Se faz necessário que os profissionais da saúde (psicólogos, médicos etc.) e da educação (professores, pedagogos etc.) levem esses aspectos em consideração para diagnóstico, tratamento e educação.

Em termos comportamentais, emocionais e culturais, aos poucos, as pessoas foram se distanciando do viver sua espiritualidade, assim como, conduzir-se de acordo com os valores universais, como os preconizados pela Organização das Nações Unidas (ONU): amor, liberdade, paz, justiça, respeito, cooperação e responsabilidade. Cujo ensino cabe às famílias e à escola para as crianças incuti-los, desde a tenra idade (UNICEF, 1948).

Para falar em espiritualidade é necessário abordar também o aspecto da religiosidade. Essa questão ainda é controversa, sem consenso, porém é possível perceber uma tendência para o lado salutogênico. Um ponto parece ser comum, de que ela deve ser abordada separadamente do aspecto religioso.

Na atualidade, a ciência considera a espiritualidade como inerente (interna) ao ser humano, relaciona-se com seu significado e propósito de vida, seu ser sagrado, sua comunhão com os outros, com a Natureza, com sua transcendência, com exercer o amor incondicional (*in*, prefixo latino = sem + condição). Refere-se ao pessoal, ao afetivo, à busca de sentido de unidade. É um mergulhar no mais profundo de seu ser para entrar em contato com seu espírito. Por outro lado, as diversas religiões são externas ao indivíduo, pois para se considerar pertencente a qualquer uma delas, ele deve frequentar algum tipo de

edificação construída especialmente para esse fim, realizar diversos tipos de ritualísticas, e seguir seus dogmas. Dessa maneira, ele fica limitado em sua capacidade para explorar e expressar seu potencial interior e para compreender sua própria natureza (Giovanetti, 2005; Paiva, 2005; Précoma *et al.*, 2019).

Na prática clínica da autora e de diversos profissionais da saúde tem-se observado, a cada ano, o aumento do nascimento de bebês, que se tornam crianças, adolescentes e adultos jovens apresentando experiências espirituais ou anômalas (como ver espíritos, se ver fora do corpo, ouvir vozes etc.) que, em geral, são consideradas como transtornos mentais (Almeida & Lotufo Neto, 2003; Moreira-Almeida & Cardeña, 2011). Aspectos que merecem atenção especial.

Vale ressaltar também que atualmente, nas escolas, existem crianças com dupla excepcionalidade, caracterizada por apresentar altas habilidades e super dotação (AH/SD) em várias áreas e, ao mesmo tempo, deficiências intelectuais e de comportamento. Comumente, alia-se bom desempenho escolar à superdotação, dessa maneira, em geral, os transtornos de aprendizagem praticamente não são detectados (Alves & Nakano, 2015). Para prevenir a sub ou superestimação, tanto a avaliação quanto o diagnóstico devem ser realizados por especialistas nessa área, uma vez que a relação entre esses dois aspectos é complexa.

OBJETIVO

O **objetivo** desse trabalho é apresentar o relato da experiência clínica da autora com o processo de psicoterapia e de educação de pacientes adultos com diversos conflitos de natureza mental, emocional e espiritual, com e sem filhos, os quais receberam diversos tipos de aprendizagem.

METODOLOGIA

O relato é retrospectivo, da experiência da autora com o processo de psicoterapia e de educação de vários pacientes (alguns professores) com diversos conflitos de natureza mental, emocional e espiritual, com e sem filhos; vieram por indicação de colegas e outros profissionais. O período do relato é de 2017 (quando começaram a chegar os pacientes que necessitaram dessa abordagem integral) até 2024.

A intervenção consistiu em terapia processual, com duração de 50 minutos cada sessão, uma vez por semana, realizada sempre com a mesma psicóloga (a autora).

Os recursos estratégicos psicoeducacionais utilizados foram: leitura de textos, recomendação de vídeos e filmes, exercícios físicos para relaxamento (para diminuição da ansiedade e do estresse); meditação, técnica desenvolvida por Roberto Campos, que consiste basicamente em manter o foco em uma âncora (Campos *et al.,* 2014); ferramentas da Disciplina Positiva empregadas conforme a necessidade do momento de cada paciente

(escuta e validação, encorajamento x elogios, reconhecimento, foco em soluções, validação de sentimentos, investimento de tempo em treinamento, passo a passo, erros, canto/pausa positiva) (Nelsen, 2015; Nelsen, Lott & Glenn, 2017).

Se a questão espiritual fizesse parte do(s) conflito(s) sem menção espontânea, ela foi investigada e abordada na medida da abertura de cada um.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a discussão serão apresentados de forma qualitativa, por tema específico.

> ***Espiritualidade.*** A maioria das pessoas, no Brasil, tem conhecimento maior sobre a mediunidade, a qual é desenvolvida e praticada em centros religiosos ou não, específicos. Há outra característica da espiritualidade que é a paranormalidade, que poucos pacientes conheciam, foi necessária a explicação da diferença entre uma e outra, o que facilitou o processo terapeutico.

Em 2017 começaram a chegar pacientes que se declararam médiuns, estavam mal porque não sabiam identificar o assédio mental, se dos espíritos e/ou dos mentores espirituais ou dos próprios pensamentos, e buscaram ajuda terapeutica. Falas recorrentes: "demorei para procurar psicólogo porque tinha medo que ele não me entendesse", "estou cansada de psicólogos e psiquiatras que não me levam a sério, muitas vezes tive a impressão de que me consideravam insana", "acontecem algumas coisas comigo que me assustam, acho que estou louca(o)", "ouço vozes dizendo para me atirar, me cortar".

Houve um garoto de 13 anos que pediu para a mãe levá-lo ao psiquiatra porque ele era diferente de todos os colegas de sua escola. Ele não conseguia se socializar, não entendia os pensamentos e comportamentos deles, achava que havia algo de muito errado com ele. Simplesmente, o menino é médium desde criança. Após ter seu sentimento de inadequação ser validado (DP), e receber as explicações dos motivos pelos quais ele se sentia assim e de como funcionava a mediunidade, ficou aliviado, aos poucos foi encontrando formas de se adaptar ao meio, sem perder sua esssência. Já começou a fazer amizades e sair com amigos.

Outros relataram ter vivências estranhas, de diversas naturezas, que "atrapalhavam" a vida deles. Essas vivências estranhas como premunições, intuições confirmadas, estar fora do corpo, sentir-se observado, perseguido, quase morte, êxtases místicos, curas espirituais, percepções extrassensoriais etc. receberam a denominação de experiências anômalas, as quais, na área da psicologia, propiciaram a criação da Psicologia Anomalística que "se ocupa do estudo psicológico dessas vivências e de processos psicológicos relacionados, como respectivos correlatos neuronais, crenças, influências sociais etc." (Machado *et al.,* 2016).

Vários disseram não acreditar nas religiões nem em Deus. Alguns tinham conflitos internos, outros sentimentos de culpa por não acreditarem. Após a explicação da diferença entre espiritualidade e religião passaram a se perceber e a se compreender melhor. O primeiro ponto positivo e salutogênico do processo foi a validação (DP) desses sentimentos e emoções.

Segundo Dias (2014) os pacientes desejam abordar suas experiências anômalas com seus terapeutas e médicos, não o fazem, por medo de serem considerados loucos e não receberem o acolhimento necessário.

Além disso, a espiritualidade comumente é vinculada à religião, a Deus, de forma tão abstrata, que parece inatingível. Quando lhes foi explicado que ela se refere aos valores universais de respeito a si mesmo, aos outros e à Natureza, de prezar a paz, a harmonia e o bem-estar interior, assim como procurar trabalhar em uma profissão que goste, sem valorizar tanto o aspecto material e mercantil, contribuiu muito para a mudança do comportamento e da emoção desejada. Tanto assim que, aqueles pacientes que passaram a se sentir livres das pressões religiosas, se conectaram com sua sacralidade interior, relataram se sentir bem mais perto de Deus e viver sua espiritualidade de modo mais harmonioso e feliz.

> ***Inferioridade, Fracasso e Menos Valia*.** Todos os pacientes chegaram com esses sentimentos, por causas diversas, como relacionamentos familiares, parcerias, chefias e colegas de trabalho. A maioria apresentava altos níveis de ansiedade, alguns também com depressão e algum grau de TDAH (transtorno de deficit de atenção e hiperatividade).

No relatório da Organização Mundial da Saúde de 2019, consta que de 970 milhões de pessoas com transtornos mentais, 31% tinham ansiedade e 28,9% depressão (WHO, 2022). Após a pandemia COVID-19 esses números aumentaram, sendo consideradas as duas “doenças” do século XXI.

O primeiro passo no processo terapeutico foi validar (DP) todas as emoções e sentimentos expressos, os quais foram ressignificados com as ações psicoeducativas, meditação e a aplicação das ferramentas da Disciplina Positiva, que levaram ao aumento da segurança, da autoestima e da confiança em si mesmos.

Aos pacientes que careciam de recursos internos para encontrar as soluções mais adequadas para cada situação, a ferramenta Foco em Soluções, foi ensinada.

O aprendizado requer repetição e constância na execução das tarefas. Quando havia regressão de algum comportamento novo, vinham na sessão seguinte dizendo: “você vai me matar”, “você vai brigar comigo”, “falhei”, “não aprendo mesmo”. Uma das abordagens dessa situação foi com a ferramenta Tempo de Treinamento, com a explicação de que se houve regressão era porque o novo comportamento ainda não fora totalmente fixado, apenas necessitava de mais paciência e treinamento.

Duas situações principais fizeram o sentimento de fracasso retornar. Uma, foi quando as estratégias estabelecidas deram errado. Na DP os Erros são considerados

grandes oportunidades para aprendizado, a pergunta passa a ser “o que não aprendi?”, para respondê-la, as estratégias e soluções estabelecidas foram revisitadas e reavaliadas para se descobrir em qual momento houve falha no processo para se estabelecer novas. Assim, os pacientes se sentiram mais confiantes em continuar se arriscando até dar certo.

Outra, desde o início do processo os pacientes tinham em mente o objetivo para o qual se direcionar, e focavam nele. Enquanto não conseguiam ou quando demorava para chegar lá se queixavam e o sentimento de fracasso por não conseguir, novamente aparecia. Foram estimulados a valorizar os Pequenos Passos vitoriosos já adquiridos, necessários para chegar lá. A imagem de subir degrau, por degrau de uma escada até chegar no topo, foi muito eficiente.

Aos pacientes que contavam estarem prestes a perder o controle de suas ações (aumento da ansiedade) e partir para agressão física e/ou moral, diante de situações de muita intensidade emocional (nervosismo, estresse, raiva), lhes foi ensinada a Pausa Positiva, ferramenta muito útil, consistiu em encontrar um lugar na casa, escritório ou escola, que servisse para acalmar, assim, quando percebessem, por exemplo, o início, do nervosismo ou da ansiedade, pararem tudo o que estavam fazendo, irem imediatamente para esse lugar até se acalmar e voltar com o estado emocional mais equilibrado para dar continuidade ao que estavam fazendo.

Pacientes/Filhos, Professores/Alunos. A faixa etária dos filhos variou de 4 a 13 anos. No caso dos professores, os alunos eram do Ensino Fundamental.

As mesmas ferramentas da Disciplina Positiva utilizadas com os adultos, servem para as crianças e adolescentes de qualquer idade, desde que se respeite seu estágio de desenvolvimento e sua capacidade de compreensão.

Uma das ferramentas da DP que opera grandes transformações é Elogio x Encorajamento. O Elogio é visto como tanto a criança quanto o adulto procurar realizar a(s) tarefa(s) para suprir a expectativa alheia (do pai, do professor, da parceria ou do chefe); já o encorajamento é focar o resultado da conquista no mérito da própria pessoa, dessa forma ela fica mais confiante em si mesma e aprende a fazer o melhor por si própria e não mais para agradar aos outros ou depender do elogio deles. Pais e professores foram treinados para encorajar mais e elogiar menos, relataram observar mudanças para melhor de seus filhos e alunos, eles já chegavam para mostrar ou contar algo dizendo “sou bom nisso”, “olha como melhorei no desenho”, “fiz esse boneco sozinho, sem a ajuda de ninguém” (com tom de voz orgulhoso de si próprio).

Para desenvolver a sensação de pertencimento à família ou à classe, as Reuniões de Família/Classe, foi uma atividade que propiciou a todos a oportunidade de falarem e serem ouvidos, sem críticas e julgamentos, assim como encontrar soluções em grupo para os problemas surgidos. Foi interessante verificar que em várias situações, as crianças nem esperaram as reuniões para, entre elas mesmas, dicutirem e encontrarem as soluções.

O Canto da Pausa Positiva. Os pais foram orientados a convidarem seus filhos a escolherem um lugar na casa para ser o lugar para onde ir quando necessitassem relaxar (principalmente quando estivessem com raiva ou muito nervosos) e colocassem lá o que sentissem que os acalmaria (papel e lápis para desenhar, livros para ler, brinquedos etc.). No caso dos professores, eles determinaram o lugar na classe e convidaram os alunos para colocarem lá o que lhes acalmaria (papel e lápis para desenhar, livros para ler, brinquedos etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem salutogênica de focar inicialmente nos aspectos saudáveis dos pacientes, o acolhimento e validação de suas questões lhes dá sensação de bem-estar interno que propicia maior aderência às mudanças desejadas e aos processos curativos.

As vitórias dos pacientes confirmam a importância de os psicólogos, médicos e educadores ampliarem seus estudos e abrirem suas mentes para acolher as experiências anômalas de seus pacientes/alunos, sem preconceitos ou julgamentos.

Acolher e conduzir as questões ligadas à espiritualidade e às religiões requer muita atenção e cuidados específicos por parte do terapeuta e do educador, uma vez que são temas delicados e complexos, já que envolvem não só os sistemas de crenças em que o paciente está inserido (família, parceria, outros grupos), sobretudo, os dele próprio, assim como os do próprio terapeuta que podem não ser convergentes e, assim, criar situações conflitantes e/ou imposição e uma forma de doutrinação de ambos os lados.

A experiência psicoterapêutica aliada à Disciplina Positiva no contexto educacional de crianças e adultos, efetivamente, auxilia o psicólogo na escolha das ações mais adequadas o que propicia ao paciente responder de forma mais rápida e, também, cada vez mais positiva, da mesma maneira, contribui para o desenvolvimento de habilidades emocionais para que eles sejam mais assertivos, confiantes em si próprios, seguros de si e com sentimentos de mais valia.

Quem cuida de crianças, são os adultos. É importante ressaltar a necessidade de eles serem incluídos nas estratégias de ensino para crianças a fim de haver uma harmonia e uniformização de ações entre escola e família.

REFERÊNCIAS

Almeida, A. M. & Lotufo Neto, F. (2003). **Diretrizes metodológicas para investigar estados alterados de consciência e experiências anômalas**. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 30(1), 21-8.

Alves, R. J. R., & Nakano, T. C. (2015). **A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem**. *Revista de Psicopedagogia, 32*(99), 346-60. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n99/08.pdf.

Baigent, M., & Leigh, R. (2001). **A Inquisição**. Rio de Janeiro: Imago. p.32-57, 116-137.

Barbosa, M. R. (2011). **Alexandre Koyré e a Revolução Científica do século XVII: formulação de um novo conceito para a ciência experimental**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Recuperado de http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300848607_ARQUIVO_ComunicacaoANPUH.pdf.

Berni, L. E. V., & Machado, F. R. (2016). **Relatório-síntese das discussões dos Seminários Estaduais Psicologia, Laicidade e as Relações com a Religião e a Espiritualidade**. In: *CRP. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Laicidade, religião, direitos humanos e políticas públicas* (Vol. 2, pp. 191-198). São Paulo, SP: CRP – SP. Recuperado de https://www.crpsp.org/uploads/impresso/107/ima5IVLKnMSn0R6iGfd-Y3HQrYs06ddZ.pdf.

Campos, R., Souza, E., Camano, L., & Leite, J. R. (2004). **Meditation in health: an operational definition.** *Brain Research Protocols*, *14*(1), 58–60.

Costa, H. (2019, 4 de novembro). **Curso de medicina é pioneiro no oferecimento de disciplina.** Universidade de Taubaté. Notícias. Recuperado de https://unitau.br/noticias/detalhes/3012/curso-de-medicina-e-pioneiro-no-oferecimento-de-disciplina/.

Dias, R. J. L. (2014). **Psicologia e espiritualidade: existe espaço no divã para a transcendência?**. *Revista Psicologia e Saúde [Internet], 6*(1), 1-8. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2014000100002&lng=pt.

Giovanetti, J. P. (2005). **Psicologia existencial e espiritualidade**. In: M. M. Amatuzzi (Coord.), *Psicologia e Espiritualidade* (pp.129-145). São Paulo, SP: Paulus.

Lenzi, L. A. F., & Brambila, E. Z. (2006). **Ciência da informação, ciência e revolução científica: breve histórico e reflexões.** *Informação & Informação*, Londrina, 11(1). Recuperado de http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1679/1430.

Machado, F. R., Zangari, W., Maraldi, E. O., Martins, L. B., & Shimabucuro, A. H. (2016). **Contribuições da psicologia para a compreensão das relações entre a espiritualidade, a religiosidade e as experiências anômalas**. *Clareira, 3*(2),1-21. Recuperado de https://www.centrodeestudos.org/wp-content/uploads/2021/05/Contribuicoes_da_psicologia_as_relacoes_entre_espiritualidade__religiosidade_e_experiencias_anomalas-with-cover-page.pdf.

Moraes, W. A. (2014). **Salutogênese e caminhos iniciáticos – A espiritualidade como item de saúde.** *Arte Médica Ampliada, 34*(4), 156-163.

Moreira-Almeida, A. & Cardeña, E. (2011). **Diagnóstico diferencial entre experiências espirituais e psicóticas não patológicas e transtornos mentais: uma contribuição de estudos latino-americanos para o CID-11**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 33(supl 1), S22.

Nelsen, J. (2015). **Disciplina positiva**. (3a ed.) Barueri, SP: Manole.

Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. (2017). **Disciplina positiva em sala de aula: como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sua sala de aula**. (4a ed.) São Paulo, SP: Manole.

Paiva GJ. (2005). **Psicologia da religião, psicologia da espiritualidade: oscilações conceituais de uma disciplina**. In: M. M. Amatuzzi (Coord.), *Psicologia e Espiritualidade* (pp.31-47). São Paulo, SP: Paulus.

Précoma, D. B., Oliveira, G. M. M., Simão, A. F., Dutra, O. P., Coelho, O. R., Izar, M. C. O. et al. (2019). **Atualização da Diretriz de Prevenção Cardiovascular da Sociedade Brasileira de Cardiologia – 2019**. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia, 113*(4), 787-891.

ProSER. (2014, 20 de janeiro). **Programa do IPq incorpora dimensão espiritual a tratamento médico.** Programa de Saúde, Espiritualidade e Religiosidade (ProSER). Recuperado de https://www5.usp.br/noticias/comportamento/programa-do-ipq-incorpora-dimensao-espiritual-a-tratamento-medico/.

SPSP. (2023, 18 de dezembro). **Sociedade de Pediatria de São Paulo**. *Núcleo de Espiritualidade da Criança e do Adolescente*. Recuperado de https://www.spsp.org.br/departamentos/nucleo-espiritualidade/.

UFF. Universidade Federal Fluminense. (2023, 18 de dezembro). **Núcleo de Saúde em Medicina e Espiritualidade da Faculdade de Medicina**. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=DqhmyIH89lY.

UNICEF. (1948, 10 de dezembro). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** *Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III)* Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.

WHO. World Health Organization. (1998a, 22 de janeiro). **Review of the Constitution of the World Health Organization: report of the Executive Board special group. 101st Session – EB101.R2**. Recuperado de https://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/EB101/pdfangl/angr2.pdf.

WHO. World Health Organization. (1998b, 17 de março). **The world health report 1998. Life in the 21st century: a vision for all. 51ª Assembleia – A51/3.** Recuperado de https://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA51/ea3.pdf.

WHO. World Health Organization. (2022). **World mental health report: transforming mental health for all.** Geneva: World Health Organization.

WPA. World Psychiatric Association. (2015, september). **WPA position statement on spirituality and religion in psychiatry**. Recuperado de http://religionandpsychiatry.org/main/wpa-position-statement-on-spirituality-and-religion-in-psychiatry/.

SUPERANDO OS DESAFIOS DA PANDEMIA NA ELABORAÇÃO DE UM TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM GEOTECNIA

Data de aceite: 03/06/2024

Elisangela do Prado Oliveira
UFPR

Karoline Soecki
Realiza Engenharia

Roberta Brondani Minussi
UFPR

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar a metodologia adotada para superar os desafios enfrentados durante a criação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área de Geotecnia durante a pandemia da COVID-19. A pesquisa descreve as etapas e estratégias utilizadas para garantir a execução do trabalho, a coleta de dados e a análise dos resultados, mesmo diante das restrições impostas pelo distanciamento social e as limitações de acesso a laboratórios e campo. Os resultados obtidos demonstram a eficácia das soluções adotadas e oferecem insights valiosos para futuros estudantes que enfrentem desafios semelhantes
PALAVRAS-CHAVE: COVID-19; Laboratório de Mecânica dos Solos; adaptação de metodologias

ABSTRACT: This article aims to present the used methodology to overcome the challenges faced during the creation of a Course Completion Work (TCC) in the area of Geotechnics during the pandemic of COVID-19. The research describes the steps and strategies used to ensure the execution of the work, the data collection, and the analysis of the results, even in the face of the restrictions imposed by social distance and the limitations of access to laboratories and field. The results obtained demonstrate the effectiveness of the solutions adopted and offer valuable insights for future students facing similar challenges.
KEYWORDS: Covid-19, Soil Mechanics Laboratory, adaptation of methodologies.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 mudou profundamente a forma como vivemos e trabalhamos, afetando quase todos os aspectos da nossa vida cotidiana. Para estudantes universitários, uma das maiores mudanças foi a transição abrupta para o ensino a distância e o isolamento social, o que criou desafios significativos

para aqueles que estavam concluindo seus trabalhos de conclusão de curso (TCC's). Este artigo aborda especificamente os desafios enfrentados por uma aluna e suas orientadoras durante a pandemia de COVID-19 para realizar um TCC de Geotecnia que envolvia trabalho de campo e experimental. O TCC foi desenvolvido entre março de 2020 e março de 2021. Os laboratórios das universidades, bem como possíveis sítios experimentais, estavam inacessíveis devido ao *lockdown* e, desta forma, o trabalho precisou ser adaptado à realidade daquele momento. Foram utilizadas diferentes estratégias para superar os desafios que surgiram e tornar possível a conclusão com sucesso do TCC em questão. O presente trabalho compartilha a história desta aluna que venceu tais obstáculos e fornece subsídios e conselhos práticos para ajudar outros alunos interessados em realizar pesquisa em Geotecnia, quer seja em tempos desafiadores e difíceis como o de uma pandemia, quer seja em universidades novas e sem muitos recursos. As adaptações utilizadas se mostraram eficazes em substituir o trabalho que, a princípio, deveria ter sido realizado no campo e/ou num laboratório de Mecânica dos Solos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Embora o mundo já tenha sofrido com diversas pandemias e crises humanitárias, o impacto causado pela COVID-19 é, sem dúvida, sem precedentes. Até meados de janeiro de 2023 cerca de 6,7 milhões de mortes ocorreram em decorrência da doença (World Health Organization, 2023). Um número que seria muito maior caso as medidas sanitárias exercidas em diversos países e a colaboração multilateral no desenvolvimento de vacinas não tivessem sido feitas.

Uma das medidas sanitárias de maior impacto social foi o fechamento das instituições de ensino, tendo afetado as pessoas de maneira diferente a depender da situação econômica, gênero, país etc. (Jiang et al., 2021; Kara, 2021; Li et al., 2023).

Em geral, as maiores dificuldades, além dos fatores psicológicos e sócioeconômicos dos estudantes (Godoy et al., 2021; Jiang et al., 2021; Kara, 2021; Piyatamrong et al., 2021; Turnbull et al., 2021), se relacionaram à adaptação às práticas laboratoriais (Abelskamp e Santamarinam, 2020; Jiang et al., 2021; Kapilan et al., 2021; Supernak et al., 2021; Radhamani et al., 2021). Durante o período de isolamento, algumas iniciativas de mitigação à falta de experimentos práticos em laboratório foram usadas.

Radhamani et al. (2021) realizaram questionários com 1059 alunos de STEMS (science, technology, engineering and mathematics) de instituições indianas que já tinham laboratórios virtuais em seus currículos antes da pandemia. Os questionários versaram sobre o papel destes durante a pandemia. Os resultados demonstraram que os laboratórios virtuais desempenharam um papel crucial na continuidade do ensino. Os resultados ainda concluíram que tais laboratórios devem continuar sendo utilizados mesmo após o fim da pandemia de COVID-19.

Vale ressaltar que as práticas de laboratório, mesmo dentro de cursos de Engenharia, são muito diversas e, portanto, apresentam diferentes dificuldades e limitações. Por exemplo, Kapilan et al. (2021) conduziram a implementação de laboratórios virtuais para cursos de Engenharia Mecânica, especificamente laboratórios de Mecânica dos Fluidos, na Índia. Eles relataram que mais de 90% dos alunos acharam a experiência de aprendizado usando laboratórios virtuais positiva. No entanto, os autores enumeraram diversos obstáculos que precisam ser vencidos para uma boa implementação dos laboratórios virtuais, são elas: problemas de conexão com a internet e falta de equipamentos adequados e a falta de interação com os colegas e com os professores. Outra iniciativa foi realizada por Larriba et al. (2021) que demonstraram a adaptação de um experimento de engenharia térmica e separação de processos da Universidade Complutense de Madri. O experimento pôde ser realizado em casa pelos próprios alunos, pois os autores realizaram a impressão em 3D de um dispositivo de baixo custo que realizava o experimento. Foram impressos vários destes dispositivos que foram enviados para a casa de cada aluno. Os autores relataram que os alunos gostaram da experiência.

Os exemplos citados acima, embora positivos em seus contextos, talvez não possam ser aplicados com o mesmo sucesso para substituição de práticas de laboratório de geotecnia. Mesmo que algum dispositivo de baixo custo pudesse ser elaborado para alguma prática envolvendo solos, por exemplo, o Brasil apresenta dimensões continentais, o que seria um impeditivo para aplicação de uma solução como a de Larriba et al. (2021).

Como mencionado por Jiang et al. (2021), os docentes das áreas de geotecnia encontraram grandes dificuldades em relação à adaptação às atividades de laboratório, com perdas irreparáveis à habilidade cognitivas obtidas das atividades presenciais. Assim, os alunos podem, por exemplo, aprender como realizar testes de limites de liquidez e plasticidade dos solos, mas perdem “o sentir” o estado do solo nestes limites de quantidade de água.

Sendo assim, fica demonstrado que, embora tenham sido essenciais para continuidade do ensino durante a emergência de saúde mundial causada pela COVID-19, há práticas de laboratório de solos que necessitam serem realizadas de maneira presencial.

Neste trabalho se analisa especificamente como o fechamento de instituições de ensino superior de engenharia afetou a concepção de um TCC de Geotecnia. Foca-se nas consequências da pandemia para os estudos na área de geotecnia e em como as metodologias adaptadas foram utilizadas nesta área para criar um TCC.

METODOLOGIA

O TCC avaliou a evolução do fissuramento em diferentes tipos de solos. Para isso, comparou solos em condições distintas de exposição às variáveis climáticas.

O trabalho de conclusão de curso foi composto por introdução, objetivos, revisão bibliográfica, metodologia, resultados e discussões e conclusões. A metodologia do trabalho contemplou a apresentação do local de estudo, a forma de coleta dos solos, a forma de preparação das amostras, e a maneira como se deu a análise da evolução das fissuras.

LOCAL DE ESTUDO E COLETA DOS SOLOS

Local de estudo

O local utilizado como campo experimental foi a casa da própria aluna, onde a mesma estava isolada com sua família. Ele fica no município de Irati, região Sudeste do Estado do Paraná, distante aproximadamente 290 km do campus da UFPR onde a aluna cursava o curso de Engenharia Civil.

Toda a região sul do Brasil passou por uma severa estiagem durante o ano de 2020, o que motivou a aluna e suas orientadoras a quererem observar o comportamento de diferentes solos quando expostos a esta condição de severidade. Além disso, o local que serviu como sítio experimental era muito próximo de uma estação meteorológica antiga e em perfeito funcionamento, cujos dados são de domínio público e poderiam ser utilizados para as análises e correlações do TCC.

Estação do INMET

Para a coleta de dados meteorológicos foi utilizada uma estação convencional do Instituto Nacional de Meteorologia situada no Centro Estadual Florestal de Educação Profissional Presidente Costa e Silva, Irati-PR. A estação existe desde 1966. O Centro Estadual fica a aproximadamente 2,3km do local onde as amostras foram preparadas e acomodadas para execução do experimento (Figura 1). O fato de esta estação estar localizada ali e ter seus dados disponíveis em site público, viabilizou a correlação dos dados medidos nos solos com os dados experimentais. Os dados coletados na estação são representativos para a área de exposição dos ensaios, evitando a necessidade, por exemplo, de instalação de alguma estação meteorológica própria no local, o que envolveria o trabalho de muitas pessoas, algo inviável no contexto da pandemia.

Figura 1 - Localização da estação do INMET.

Fonte: Soecki (2021)

Coleta dos solos

Em princípio, um trabalho similar realizado em tempos não pandêmicos, contaria com uma equipe de coleta de solos em locais previamente selecionados por serem de acesso possível e de interesse para algum projeto de pesquisa ao qual o TCC pudesse estar vinculado. No entanto, em função do cenário que se apresentava, a coleta dos solos se deu pela autora do TCC apenas, com ajuda de parentes/amigos que estavam no seu círculo de convivência, minimizando assim riscos de contágio, e com ferramentas que a própria aluna dispunha, como pás e enxadas.

Os locais de coleta e, portanto os solos a serem ensaiados foram também determinados pela aluna em função da proximidade com sua casa, onde ela seguia com o curso de Engenharia Civil em aulas remotas e fazendo o seu TCC. Além de locais próximos a sua casa, o que norteou à escolha dos mesmos foi a possibilidade de a aluna poder entrar nos locais/áreas de coleta sem necessidade de entrar em contato próximo com ninguém, ou seja, embora estes locais fossem propriedades privadas eram de pessoas que ela conhecia e de quem pôde conseguir autorização para retirar uma pequena quantidade de solo (10kg) através de contato telefônico apenas. Foram coletadas amostras de cinco solos diferentes, em cinco localidades diferentes. A Figura 2 abaixo ilustra os locais de coleta e a Figura 3 ilustra os solos sendo coletados.

Figura 2 - Locais de coleta dos solos.

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3 - Solos sendo coletados.

Fonte: Arquivo pessoal

PREPARAÇÃO DAS AMOSTRAS

Materiais utilizados

Para o preparo das amostras, todos os materiais utilizados foram adaptados de forma a ser possível preparar as amostras em um ambiente diferente do laboratório de solos. O Quadro 1 apresenta os materiais utilizados sendo comparados com os materiais que deveriam ter sido utilizados se o TCC tivesse sido realizado em condições "normais".

Nota-se no quadro que alguns materiais utilizados no preparo das amostras foram os mesmos daqueles que seriam utilizados num contexto normal porém, alguns deles tiveram que ser adaptados. Vale destaque ao soquete utilizado para compactação. Para controle de compactação da amostra o ideal seria que um soquete especificado em norma e fabricado para este fim fosse utilizado. No entanto, não só não se dispunha de tal soquete como também, em função das amostras de solo terem sido moldadas em vasos de plástico, o soquete metálico poderia romper os vasos plásticos, inviabilizando a montagem das amostras.

Materiais utilizados	Materiais convencionais
Lona plástica	Lona Plástica
Peneiras com fundo e tampa para análise granulométrica	Séria completa de peneiras da ABNT
Soquete de madeira (para destorroar os solos)	Pistilo com proteção de borracha
Baldes (para acomodar os solos)	Baldes
Soquete para compactação com cerca de 2500g	Soquete padrão Proctor Normal
Balança	Balança
Plástico filme	Plástico filme
Sacos plásticos herméticos	Sacos plásticos herméticos
Vasos plásticos	Recipientes de acrílico
Colheres de cozinha	Pás, conchas e espátulas laboratoriais
Suporte fabricado em PVC (para realizar os registros)	Tripé convencional
Celular com câmera	Máquina fotográfica

Quadro 1 - Materiais utilizados x materiais convencionais

Fonte: as autoras (2023)

Soquete para compactação

Desta forma, o soquete utilizado foi fabricado pela autora utilizando as mesmas dimensões e peso do soquete pequeno de compactação da NBR 7182 – Ensaio de Compactação (1986). A referida norma estipula que o diâmetro da base em contato direto com o solo compactado seja igual a 50 ±5 mm e que sua massa seja igual a 2500 ±10g.

O soquete desenvolvido foi feito a partir de um tubo de PVC com 53 mm de diâmetro externo. A extremidade onde seria a base foi lixada para garantia de um ângulo reto e, então, recebeu uma camada de plástico filme. O tubo de PVC foi então enchido com uma massa feita com concreto, água e chumbadas de pesca, que possuem uma alta densidade. Dessa forma, foi possível chegar ao peso esperado sem necessidade de uma altura muito elevada. A Figura 4 mostra a aparência do soquete em PVC e a massa final de 2496 g, pesado em uma balança com precisão de 1 g, estando assim dentro do limite estipulado pela NBR 7182.

Figura 4 - Soquete para compactação.

Fonte: Soecki (2021)

Preparo das amostras

Após a coleta dos solos, seu armazenamento e transporte se deram da mesma forma que seria realizado em tempos “normais”. Ou seja, os solos foram acondicionados em sacos plásticos bem fechados e transportados em carro de passeio até o local onde seriam preparados e ensaiados. Todas as orientações sobre como proceder com a coleta, armazenamento e transporte eram passadas pelas orientadoras da aluna através de dispositivo de mensagens no celular (WhatsApp).

O preparo das amostras para o monitoramento do fissuramento, que deveria ser feito num laboratório de Mecânica dos solos, se deu no quintal e na edícula da casa da própria aluna. A edícula dispunha de uma mesa que serviu de bancada e um fogão que foi fundamental para a determinação dos teores de umidade das amostras de solo. Na mesa (bancada) foi instalada e nivelada uma balança cuja precisão era de 0,01g para a determinação dos teores de umidade. A balança foi emprestada pelo laboratório de Geotecnia da UFPR.

Foram preparadas 10 amostras de solos sendo 2 de cada tipo de solo. Todas as dez amostras foram preparadas da mesma forma, apenas a quantidade de água utilizada para cada tipo de solo foi mudada de acordo com a necessidade do mesmo.

Inicialmente todos os solos foram secos até atingirem suas respectivas umidades higroscópicas, os solos foram destorroados. Este processo consiste em desagregar as partículas que estão unidas em torrões sem comprometer a estrutura dos grãos. Para isso foi utilizado um utensilio de cozinha, em madeira (Figura 5) semelhante a uma mão de gral, junto a uma bacia plástica de cozinha. Com movimentos circulares pressionando o solo contra o recipiente os torrões foram sendo desagregados.

Figura 5 - Processo de destorroamento dos solos.

Fonte: Soecki (2021)

Com todo solo desagregado, foram utilizadas peneiras granulométricas para a separação do material por diâmetro, pois para as amostras somente as partículas finas com diâmetro máximo de 2 mm foram utilizadas. As peneiras foram empilhadas em ordem decrescente. O processo de separação das partículas com as peneiras foi feito manualmente. Uma pequena quantidade de material foi colocada sobre a primeira peneira, o conjunto foi tampado e, em, seguida, o conjunto era chacoalhado por aproximadamente 5 minutos e ficava em repouso por mais 2 minutos, para que todos os finos em suspensão pudessem se acomodar. O material passante pela peneira de 2 mm, foi separado para o preparo das amostras enquanto o não passante foi descartado.

Foram utilizadas 5000 g de solo seco, destorroado e peneirado para a preparação de cada amostra. Para ser possível a compactação dos solos nos recipientes, foi adicionada água.

Em um recipiente plástico foram colocadas as 5000 g de solo e água suficiente para que a mistura, depois de totalmente homogênea com ajuda de colheres metálicas, formasse uma pasta. Para confeccionar as amostras foram utilizados vasos plásticos com diâmetro médio de 22,78cm. A base do vaso possuía furos (Figura 6) para possibilitar o escoamento da água vinda da chuva.

Figura 6 - Recipiente utilizado para as amostras.

Fonte: Soecki (2021)

Para realizar a compactação, a pasta de água e solo foi dividida com o auxílio da balança em três camadas de mesma massa. Cada uma das três camadas eram depositadas no recipiente plástico final da amostra e compactadas com 35 golpes com altura de queda do soquete de 3 cm, como mostra a Figura 7.

1ª camada 2ª camada 3ª camada

Figura 7 - Camadas para compactação.

Fonte: Soecki (2021)

Embora o soquete utilizado para a compactação das amostras não fosse o soquete padrão indicado em norma, a energia aplicada foi a mesma. Para que houvesse certeza disso, com o diâmetro do vaso e alturas finais das amostras após a compactação foi calculada a energia de compactação através da Equação (1) prevista na NBR 7182 - Ensaio de compactação (1986)

$$E = (P \times h \times N \times n) / V \qquad (1)$$

onde P é o peso do soquete; H é a altura de queda do soquete; N é o número de golpes por camada; n é o número de camadas e V é o volume final da amostra.

A Tabela 01 mostra os valores das alturas finais de cada vaso e a energia de compactação que cada amostra recebeu.

Amostra	Altura final da amostra (cm)	Energia de compactação (g/cm²)
A1	7,91	243,77
B1	7,91	243,77
C1	7,98	241,64
D1	8,00	241,03
E1	8,05	239,54
A2	7,91	243,77
B2	7,91	243,77
C2	7,98	241,64
D2	7,75	248,81
E2	8,05	239,54

Tabela 01 – Valores obtidos para a energia de compactação

Fonte: Soecki (2021)

A camada final foi alisada com uma colher de cozinha para que não fosse possível perceber imperfeições, assim seria mais fácil reconhecer as primeiras fissuras formadas. A Figura 8 mostra todas as amostras juntas antes de serem levadas aos locais para dar início ao processo de fissuração.

Figura 8 - Amostras preparadas.

Fonte: Soecki (2021)

Após o preparo de todas as amostras, no dia 21 de agosto de 2020 metade das amostras foi colocada ao ar livre para receber as ações do clima e a outra metade foi colocada em local coberto para dar início ao processo de fissuração.

Na ausência de uma estufa, a determinação do teor de umidade inicial de cada amostra de solo precisou ser feito com a utilização do método da frigideira. O método da frigideira é um método simples e prático de se obter o teor de umidade de um solo. Este procedimento consiste em secar uma determinada amostra de solo úmido em uma frigideira em um fogareiro (ou fogão). É importante destacar que este método é pouco preciso podendo deixar dúvidas quanto às medições, no entanto, por sua facilidade de aplicação em campo, é um método frequentemente utilizado.

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Coleta de dados

O quintal dispunha de uma área aberta e uma área coberta, o que foi fundamental para assegurar que parte das amostras estivesse exposta as intempéries enquanto outra parte estivesse protegida.

Durante o período de análise, foram tiradas fotos para o processamento de dados. Com o auxílio do programa gratuito ImageJ, obtiveram-se as informações necessárias para o Crack Intensity Factor, CIF. Este fator de intensidade de fissuras foi utilizado para quantificar o fissuramento na superfície do solo. O fator é definido como a relação entre a área de fissuras e toda a área da superfície do solo (MILLER; YESILLER, 1998; YESILLER et al., 2000) conforme Equação (2).

$$CIF = Ac / As \quad (2)$$

onde Ac é a área das fissuras na superfície do solo e As é a área total da superfície do solo.

Para calcular as áreas, e consequentemente o CIF, fotos diárias de alta resolução foram tiradas de todas as amostras. As fotos foram tiradas utilizando um celular com câmera posicionado em um suporte confeccionado em casa, pela própria aluna, com tubos de PCV (Figura 9).

Figura 9 - Suporte para posicionamento da câmera confeccionado pela aluna.

Fonte: Soecki (2021)

Todo o processo foi feito apenas pela aluna, na casa dela. Desta forma, evitou-se qualquer contato com outras pessoas que poderiam aumentar o risco de um possível contágio. A metodologia adotada foi escolhida justamente por viabilizar que o trabalho fosse executado desta forma.

Análise dos dados

Com as fotos realizadas, as imagens foram processadas no software ImageJ. As fotografias foram transformadas em imagens binárias. Os pixels ocupados pelas fissuras e pela superfície do solo em uma imagem binária foram contados separadamente. Dentro do software foram pré-estabelecidos padrões para que todas as imagens obtivessem os mesmos resultados.

Reuniões online entre as autoras foram feitas em todo o período para discussão e análise dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a conclusão dos experimentos com todas as adaptações necessárias ao contexto da pandemia, os dados foram compilados e o trabalho que se seguiu foi de apenas interpretação e redação. Esta etapa foi toda realizada pela aluna em sua própria casa. A orientação desta etapa se deu de forma online (remota) sempre que necessário.

Assim como em Abelskamp e Santamarinam (2020) e Jiang et al. (2021), o resultado obtido neste trabalho foi satisfatório. Os dados coletados foram utilizados até o momento não apenas para a conclusão do TCC em questão (Soecki, 2020), que era o principal objetivo, mas também contribuiu para uma tese de doutorado (Oliveira, 2021) e dois artigos científicos sendo um em revista indexada (Oliveira et al., 2023) e um em congresso internacional (Oliveira et al. 2021).

Esta pesquisa demonstrou que com uma equipe motivada e muita colaboração mútua foi possível a adaptação dos experimentos utilizando materiais alternativos e ferramentas online de comunicação. É importante ressaltar que isto só foi possível pois a aluna se encontrava em região relativamente próxima ao laboratório de geotecnia da universidade, o que permitiu o empréstimo de alguns equipamentos. As soluções aqui apresentadas talvez não fossem possíveis de ser implementadas caso a aluna estivesse em local muito remoto.

CONCLUSÕES

A seguir pontuam-se as principais conclusões do presente trabalho:

- A adaptação de alguns procedimentos de campo e laboratório se mostrou satisfatória para a realização do TCC proposto;
- A importância de este experimento ter sido realizado na pandemia fica ilustrada pelo fato de que o TCC em questão foi o único TCC experimental dentro de toda a turma de engenharia do Campus Pontal do Paraná da UFPR daquele ano que foi executado durante o ano de 2020;
- As estratégias adotadas para superar os desafios da pandemia na criação deste TCC de Geotecnia podem ser replicadas em outros contextos de ensino;
- Sugere-se uma pesquisa que vise aproximar as metodologias comumente utilizadas em Geotecnia, da realidade de sítios experimentais mais distantes ou laboratórios menos equipados do que àqueles dos grandes centros urbanos.
- Por fim, reconhecem-se aqui privilégios que foram essenciais para a execução deste trabalho, como uma casa ampla e bem localizada onde morava a aluna assim como carro próprio. No entanto, dentro do contexto existente, o trabalho superou muitos desafios.

AGRADECIMENTOS

As autoras gostariam de agradecer à Prof. Roberta Bomfim Boszczowski, responsável pelo laboratório de Geotecnia do LAME/UFPR por ter nos emprestado alguns equipamentos fundamentais para a execução deste trabalho. As autoras também gostariam de agradecer à UFPR - Universidade Federal do Paraná (CPP-CEM/UFPR-Brasil) pelo incentivo e apoio à pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABELSKAMP, G. E.; SANTAMARINAM, J. Academia during the COVID-19 pandemic: A study within the geo-science and engineering field. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 7182**: Ensaio de Compactação. Rio de Janeiro, 1986.

GODOY, L. D.; FALCOSKI, R.; INCROCCI, R. M.; VERSUTI, F. M. *et al.* The Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic in Remote Learning in Higher Education. **Education Sciences**, 11, n. 9, p. 473, 2021.

JIANG, N.-J.; HANSON, J.; DELLA VECCHIA, G.; ZHU, C. *et al.* Geotechnical and Geoenvironmental Engineering Education During the Pandemic. **Journal of Environmental Geotechnics**, 8, p. 233-243, 05/01 2021.

KAPILAN, N.; VIDHYA, P.; GAO, X.-Z. Virtual Laboratory: A Boon to the Mechanical Engineering Education During Covid-19 Pandemic. **Higher Education for the Future**, 8, n. 1, p. 31-46, 2021.

KARA, A. COVID-19 pandemic and possible trends into the future of higher education: a review. **Journal of Education and Educational Development**, 8, n. 1, p. 18, 2021.

LARRIBA, M.; RODRÍGUEZ-LLORENTE, D.; CAÑADA-BARCALA, A.; SANZ-SANTOS, E. *et al.* Lab at home: 3D printed and low-cost experiments for thermal engineering and separation processes in COVID-19 time. **Education for Chemical Engineers**, 36, p. 24-37, 2021/07/01/ 2021.

LI, L.; TAEIHAGH, A.; TAN, S. Y. A scoping review of the impacts of COVID-19 physical distancing measures on vulnerable population groups. **Nature Communications**, 14, n. 1, p. 599, 2023/02/03 2023.

MILLER, C. J.; MI, H.; YESILLER, N. Experimental Analysis of desiccation crack propagation in clay liners. **Journal of the American Water Resources Association**, v. 34, n. 3, p. 677–686, 1998.

OLIVEIRA, Elisangela do Prado. **O impacto das mudanças climáticas nos deslizamentos de terra em regiões de clima tropical e subtropical**. 2021. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

OLIVEIRA, E. P.; SOECKI, K. ; MINUSSI, R. B. ; FARO, V. P. ; KORMANN, A. C. M. Soil cracking due to wetting-drying cycles and its relation to solar radiation in southern Brazil. **Revista Ibero-americana de Ciências Ambientais**, v.1, n.10, 2022.

OLIVEIRA, Elisangela do Prado; SOECKI, Karoline; FARO, Vitor P.; KORMANN, Alessander C. M.. Soil cracking propagation due to dryness and its relation to suction. In: 3RD PAN-AMERICAN CONFERENCE ON UNSATURATED SOILS, 2021, online, Rio de Janeiro. **Anais**. 2021.

ORGANIZATION, W. H. **Weekly epidemiological update on COVID-19 - 19 January 2023**. 2023. Disponível em: https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-covid-19---19-january-2023.

PIYATAMRONG, T.; DERRICK, J.; NYAMAPFENE, A. Technology-mediated higher education provision during the COVID-19 pandemic: A qualitative assessment of engineering student experiences and sentiments. **Journal of Engineering Education Transformations**, 34, n. S, p. 290-297, 2021.

RADHAMANI, R.; KUMAR, D.; NIZAR, N.; ACHUTHAN, K. *et al.* What virtual laboratory usage tells us about laboratory skill education pre-and post-COVID-19: Focus on usage, behavior, intention and adoption. **Education and information technologies**, 26, n. 6, p. 7477-7495, 2021.

RESEARCH SERVICES BRANCH (RSB) OF THE NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH (NIMH). ImageJ. versão 1.53i 24. 2021. Disponível em: https://imagej.nih.gov/ij/index.html. Acesso em: 02/fev/2021.

SOECKI, K. Fissura em solos: comparação entre solos em diferentes condições de exposição a precipitação e a radiação solar. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Engenharia Civil do Campus Pontal do Paraná – Centro de Estudos do Mar) – Universidade Federal do Paraná, Pontal do Paraná, 2020.

SUPERNAK, J.; RAMIREZ, A.; SUPERNAK, E. COVID-19: How Do Engineering Students Assess its Impact on Their Learning? **Advances in Applied Sociology**, 11, n. 1, p. 14-25, 2021.

TURNBULL, D.; CHUGH, R.; LUCK, J. Transitioning to E-Learning during the COVID-19 pandemic: How have Higher Education Institutions responded to the challenge? **Education and Information Technologies**, 26, n. 5, p. 6401-6419, 2021.

YESILLER, N. et al. Desiccation and cracking behavior of three compacted landfill liner soils. **Engineering Geology**, v. 57, n. 1–2, p. 105–121, 2000.

OVERCOMING PANDEMIC CHALLENGES IN THE ELABORATION OF A Course Completion Work IN GEOTECHNICS

CAPÍTULO 23

SUPERVISÃO FORMATIVA: ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS – REGIÃO DE TUPÃ PÓS PANDEMIA COVID-19

Data de submissão: 08/04/2024 *Data de aceite: 03/06/2024*

Rosangela Aparecida Galdi da Silva
Centro Universitário de Adamantina
Adamantina – SP
http://lattes.cnpq.br/6484205607891970

Aline Carvalho Barros Tarifa
Diretoria de Ensino Regional de Tupã
Tupã - SP
http://lattes.cnpq.br/8497730247293115

Vanessa Ferreira Leme
Diretoria de Ensino Regional de Tupã
Tupã - SP
http://lattes.cnpq.br/7055025475119209

Cátia Cilene da Silva Valverde
Diretoria de Ensino Regional de Tupã
Tupã - SP
http://lattes.cnpq.br/2266979864526330

Gracieli Rocha Garcia
Diretoria de Ensino Regional de Tupã
Tupã - SP
https://lattes.cnpq.br/5695624384978136

RESUMO: Após dois anos de pandemia mundial, COVID-19, iniciamos o ano de 2022 com a sondagem e identificação de estudantes que ainda não dominavam a base alfabética nas escolas estaduais da região da Diretoria de Ensino de Tupã. Essa problemática compromete a continuidade da formação escolar desses alunos. Nesse contexto pandêmico, analisamos os dados considerando a não inserção dos estudantes num ambiente alfabetizador e percebemos a necessidade de formar os professores segundo os ensinamentos de Ferreiro e Teberosky (1999), no que se refere ao fato do aprendiz formular hipóteses a respeito do sistema alfabético, representado nos níveis pré-silábico, silábico sem valor sonoro convencional, silábico com valor sonoro convencional e silábico alfabético, até alcançar a base alfabética. Esses níveis podem ser identificados durante sondagens periódicas, sendo que em cada uma, os alunos apresentam saberes e o que precisam aprender para se alfabetizarem. Consideramos as necessidades formativas dos professores dos Anos Iniciais para elaboração e execução de projetos de formação e de supervisão capazes de apoiar o desenvolvimento de conhecimentos profissionais e específicos, ou seja, da profissionalidade docente, conforme proposto por Silva (2018), para estabelecer os seguintes objetivos: 1. Diminuir o número de alunos não alfabéticos nas escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Tupã; 2. Formar os professores dos Anos Iniciais

para estabelecer um ambiente alfabetizador e reflexivo sobre o sistema de escrita; 3. Acompanhar os professores na escola realizando a supervisão formativa para contribuir para o desenvolvimento profissional. O resultado da supervisão formativa indica que formação e acompanhamento são procedimentos que favorecem a melhoria da aprendizagem dos estudantes e a qualificação profissional dos professores.
PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Supervisão Formativa. Anos Iniciais. Formação. Ambiente Alfabetizador.

FORMATIVE SUPERVISION: LITERACY IN STATE SCHOOLS - TUPÃ REGION, AFTER COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: After two years of a world pandemic, “COVID 19”, we started the new year of 2022 with the poll and identification of the students who didn´t dominate the alphabetical basis in our estate schools related to Tupã Education Board. This problem compromise the students´ school education. In this pandemic context, we analyze the information and the data, considering that some students are not supposed to be involved in a literacy environment and then we noticed the importance, the necessity of training teachers according to Ferreiro´s and Teberosky´s teaching (1999). They say that the learner can formulate hypotheses related to alphabetical system, represented in the pre-syllabic levels, syllabic without conventional sound value, syllabic with conventional sound value and alphabetical syllabic until the alphabetical base. These levels can be identified on periodic surveys. It´s important to say that in each of these levels the students can present knowledge and what they need to learn how to be literate. We know and we consider the teachers´ training needs from Early Years. These teachers are supposed to drawing up and implementing training and supervision projects capable of supporting the development of professional and specific knowledge, that is, teaching professionalism, according to Silva (2018) and so to establish the following objectives: 1)Reduce the number of non-literate students in Tupã Education Board; 2)Train Early Years teachers to establish a literacy and reflective environment that reflects on the writing system; 3)Follow teachers at schools carrying out formative supervision in order to contribute to their professional development. The result of formative supervision indicates that training and monitoring are procedures that favor the improvement of teachers learning and professional qualifications.
KEYWORDS: Literacy. Formative Supervision. Early Years. Formation. Literacy Environment.

INTRODUÇÃO

Apresentaremos nesse artigo a experiência formativa com acompanhamento numa perspectiva de supervisão formativa realizado no ano de 2022 pela equipe dos anos iniciais da Diretoria de Ensino de Tupã, cujos resultados parciais (1º semestre) foram apresentados no XII Congresso de Pesquisa Científica do Centro Universitário de Adamantina, reconhecido com menção honrosa, além de ter sido premiado em 1º lugar na categoria pesquisa científica, com resumo publicado. A relevância do trabalho se justifica pela problemática, a aprendizagem dos alunos, especificamente o processo de alfabetização após dois anos de pandemia mundial, COVID-19.

Com uma lenta retomada das aulas presenciais na região da Diretoria de Ensino de Tupã, iniciamos o ano de 2022 com a sondagem sobre o sistema de escrita e identificação de estudantes que ainda não dominavam a base alfabética nas escolas estaduais, o que comprometia o processo de alfabetização e a continuidade da formação escolar desses alunos.

Consideramos alfabetização o processo em que a criança aprende a ler e escrever adquirindo assim o domínio da leitura e da escrita, compreendendo e assimilando os signos linguísticos, o que vai permitir a sua utilização nas comunicações, nas interações com outras crianças, adultos e com o mundo, a partir do que já conhecem ou sabem do uso da língua.

Analisamos os dados considerando a não inserção dos estudantes num ambiente alfabetizador nesse contexto pandêmico, uma vez que havia a necessidade de alfabetizar os estudantes que ficaram por cerca de 2 anos sem frequentar a escola e enfrentar as dificuldades específicas de um período de Pandemia mundial que restringiu os contatos sociais e prejudicou a imersão e o contato com a cultura escrita na escola.

Baseado em Ferreiro e Teberosky (1999) resgatamos ensinamentos de como a escola precisa trazer o uso da leitura e da escrita atrelado às práticas sociais, considerado como fundamental para que os estudantes aprendam sobre a língua, usando-a nas situações diárias da vida em sociedade.

Nesse contexto era urgente transformar a sala de aula num ambiente alfabetizador com a presença de livros, textos, revistas, jornais, gibis, cartazes e outros escritos cotidianos da comunidade que circulam socialmente.

Enfim, a cultura letrada precisava estar presente no planejamento, nas ações dos professores e nas salas de aulas em forma de atividades envolvendo os estudantes ativamente na leitura e escrita porque conforme Lotsch (2024) é pela participação ativa que desenvolvem o cognitivo.

Assim, o planejamento de um ambiente alfabetizador com intencionalidade pedagógica, precisava ser planejado com desafios para despertar o interesse na leitura e na escrita, de forma que ocorresse interação entre os envolvidos e a reflexão dos estudantes sobre o processo de alfabetização.

Outro aspecto a ser minuciosamente cuidado pelos professores é a organização desse ambiente alfabetizador no dia a dia, com procedimentos como: construção coletiva de lista dos nomes dos alunos da turma e leitura diária do alfabeto em sala de aula, disponibilização de alfabeto móvel, escrita dos alunos, existência de um cantinho com livros, lista de palavras e textos referência para as escritas, diferentes portadores textuais e produções coletivas da turma. Além disso, é preciso que os professores fizessem uso desses materiais de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, como referência, fonte de informação e pesquisa.

Assim, se fazia necessário formar os professores considerando a possibilidade de organizar um ambiente alfabetizador, a partir dos ensinamentos de Ferreiro e Teberosky (1999), com a intenção de oportunizar ao aprendiz a formulação de hipóteses a respeito do sistema alfabético.

Esse processo de alfabetização não ocorre como um passe de mágica, mas pelas experiências dos estudantes com o uso da língua, que pode ser representado em diferentes níveis. Ferreiro (1999) nos ensina que os estudantes transitam pelos níveis pré-silábico, silábico sem valor sonoro convencional, silábico com valor sonoro convencional e silábico alfabético, até alcançar a base alfabética.

Esses níveis podem ser identificados durante sondagens periódicas, sendo que em cada uma delas os alunos apresentam saberes e, ao mesmo tempo o que precisam aprender para alcançar a base alfabética.

Consideramos essas necessidades formativas dos professores dos Anos Iniciais para elaboração e execução de projetos de formação e de supervisão capazes de apoiar o desenvolvimento de conhecimentos profissionais e específicos, ou seja, da profissionalidade docente, conforme proposto por Silva (2018), para estabelecer os seguintes objetivos:

1. Diminuir o número de alunos não alfabéticos nas escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Tupã;
2. Formar os professores dos Anos Iniciais para o estabelecimento de um ambiente alfabetizador e reflexivo sobre o sistema de escrita;
3. Acompanhar os professores na escola realizando a supervisão formativa de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional.

MATERIAL E MÉTODOS

Os dados foram coletados na plataforma Mapa de Classe desenvolvida pela FDE – Fundação para o Desenvolvimento Educacional em parceira com a SEDUC/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, onde os professores digitavam periodicamente o diagnóstico da sondagem sobre o sistema de escrita alfabético, de cada estudante dos Anos Iniciais.

Para a realização da sondagem os professores foram orientados a utilizar uma lista de palavras do mesmo campo semântico para a realização do ditado aos estudantes, obedecendo respectivamente a seguinte ordem polissílabos, trissílabos, dissílabos, monossílabos e uma frase onde se repetia uma das palavras da lista. A partir de cada palavra ditada, o professor deveria solicitar a leitura pelo estudante e registrar como este realizava o ajuste entre o falado e o escrito, para analisarmos a permanência da escrita dessa palavra.

Esse procedimento permitiu a identificação de necessidades de formação dos professores como a importância de se escolher uma lista do mesmo campo semântico;

iniciar o ditado da palavra polissílabo até chegar na monossílabo e a escrita de uma frase contendo uma palavra da lista, para análise da permanência, e a leitura com o ajuste entre o falado e o escrito, após a escrita de cada palavra ditada. Após todos esses procedimentos, os professores deveriam realizar a análise dos saberes dos estudantes, identificando assim a hipótese de escrita.

Neste ponto, muitos professores apresentaram dificuldades em relação a análise dos saberes dos estudantes, revelando a necessidade de formação com vistas a compreensão de como os estudantes se alfabetizam para que posteriormente, planejassem situações didáticas que viessem ao encontro das aprendizagens dos estudantes.

Além disso, a sondagem inicial evidenciou um número expressivo de estudantes em processo de alfabetização, o que demandava um trabalho com intencionalidade pedagógica num ambiente alfabetizador.

Assim, iniciamos um processo formativo em parceria com os Professores Coordenadores para a realização de formações na Diretoria de Ensino e em cada escola, com posterior acompanhamento numa perspectiva de supervisão formativa, que segundo Silva (2011) envolve a análise de práticas docentes e o desenvolvimento da consciência crítica do professor em que teoria e prática se articulam em busca do desenvolvimento da profissionalidade docente.

Nessas formações os professores refletiram sobre as escritas dos estudantes, levantando os saberes existentes dentro de cada escrita e qual trabalho seria oferecido para que avançassem no conhecimento sobre o sistema alfabético.

O acompanhamento possibilitou a análise das condições didáticas oferecidas pelos professores, as interações entre estudante e estudante; estudante e professor; estudante e objeto de conhecimento. A partir dessa análise elaborávamos uma devolutiva para cada professor, juntamente com o professor coordenador, que contribuísse para a aprendizagem do próprio professor.

Esse acompanhamento propiciou a reconstrução da práxis, tendo como intenção o estabelecimento de um ambiente alfabetizador e, ao mesmo tempo, reflexivo sobre o trabalho pedagógico com o sistema de escrita com seus alunos, num processo de construção de saberes específicos e desenvolvimento de sua profissão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados apresentados nesse relato foram obtidos por meio da digitação pelos professores dos Anos Iniciais no Mapa Classe – Plataforma disponível na FDE – Fundação para o Desenvolvimento Educacional em parceria com a SEDUC/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Ressaltamos que no decorrer do ano foi observado uma diferença na totalidade por conta do número de alunos matriculados em cada período de realização de cada sondagem.

A princípio apresentamos os dados resultantes da sondagem inicial realizada no mês de fevereiro de 2022 com os estudantes que estavam retornando para as escolas, após dois anos de distância física de um ambiente alfabetizador.

Na hipótese de escrita pré-silábica havia 82 estudantes que faziam garatujas, desenhos, utilizavam as letras do próprio nome na escrita das palavras solicitadas.

Na hipótese silábica sem valor sonoro convencional havia 108 estudantes que atribuíam uma letra para representar o segmento da palavra, no entanto, não havia correspondência sonora.

Na hipótese silábica com valor sonoro convencional havia 270 estudantes sendo que estes, já atribuíam uma letra para representar o segmento da palavra, com o valor sonoro pertinente.

Havia um total de 168 estudantes, que se encontravam na hipótese de escrita silábica alfabética, atribuindo uma letra para representar um segmento da palavra, ora utilizando duas letras para representar o segmento, sendo ao menos uma dessas duas letras, pertinentes a escrita.

Gráfico 1 – Primeira sondagem

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de dados da sondagem na plataforma Mapa de Classe desenvolvida pela FDE e SEDUC/SP.

Dessa forma, no final do 1º. bimestre, os dados demonstravam um total de 628 estudantes não alfabéticos.

Realizamos uma outra sondagem no mês de abril, onde constatamos que diminuímos o número de estudantes na hipótese pré-silábica de 82 para 37.

Havia 108 estudantes na hipótese silábica sem valor sonoro convencional, diminuímos para 60 estudantes; 247 estudantes na hipótese de escrita silábica com valor sonoro convencional, dos 270 diagnosticados em fevereiro.

E por fim, dos 168 diagnosticados em fevereiro, houve um acréscimo esperado na hipótese silábica alfabética, para 194 estudantes.

Assim, verificamos que de um total de 628 estudantes não alfabéticos, na primeira sondagem do ano letivo, passamos para 538. Além disso, identificamos avanços dentro das hipóteses de escrita.

Gráfico 2 – Segunda sondagem

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de dados da sondagem na plataforma Mapa de Classe desenvolvida pela FDE e SEDUC/SP.

Na sequência verificamos os dados da sondagem do 2º. bimestre, no mês de junho, onde averiguamos 15 estudantes na hipótese pré-silábica; 23 estudantes na hipótese silábica sem valor sonoro convencional; 140 na hipótese silábica com valor sonoro convencional e 124 estudantes na hipótese silábica alfabética.

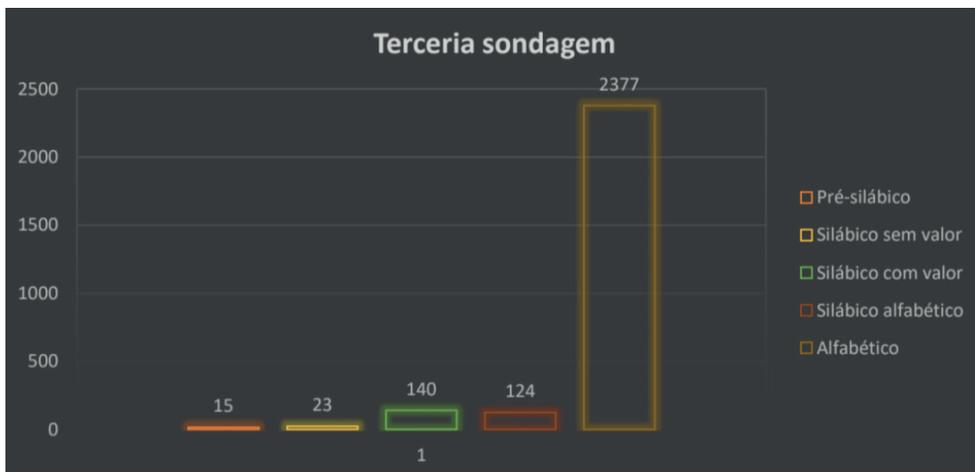



Gráfico 3 –Terceira sondagem

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de dados da sondagem na plataforma Mapa de Classe desenvolvida pela FDE e SEDUC/SP.

Assim, verificamos que na primeira sondagem do ano havia 628 estudantes não alfabéticos e na sondagem realizada no mês de junho havia 302 estudantes que não alcançaram a base alfabética, mas que demonstravam um avanço muito significativo no primeiro semestre letivo.

O número de estudantes nas fases pré-silábico, silábico sem valor, silábico com valor e silábico alfabético teve uma redução porque os alunos estavam se alfabetizando, de 1821 passamos para 2377 alunos alfabetizados, o que representa um aumento de 30,5%. Esses resultados foram alcançados a partir do estabelecimento da realização da supervisão formativa e de um ambiente alfabetizador e reflexivo sobre o sistema de escrita, fruto de um trabalho colaborativo de todos os profissionais envolvidos, tendo contribuído para a construção de saberes específicos de suas profissões.

Com os resultados alcançados e a retomada do ano letivo após as férias de julho, o trabalho teve continuidade e em setembro foi realizada a quarta sondagem com todos os alunos matriculados nas escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Tupã com registro na plataforma Mapa de Classe da FDE/SEDUC/SP, assim como ocorreu com as anteriores.

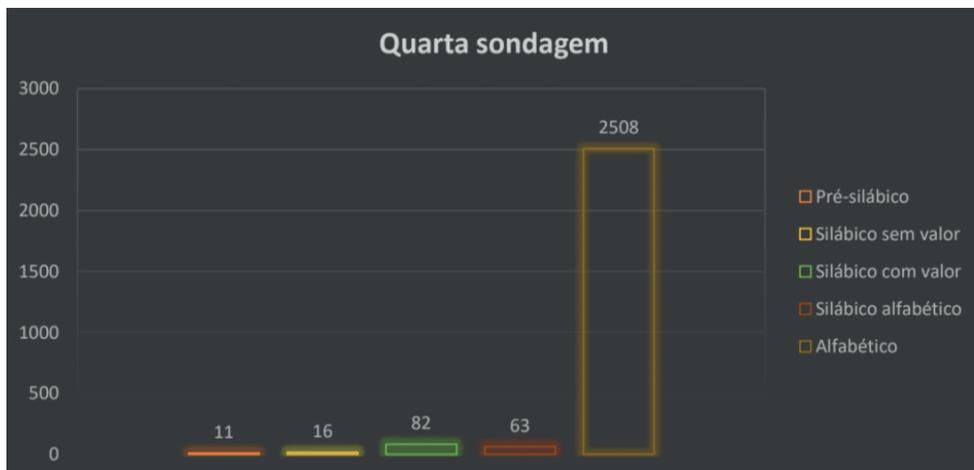



Gráfico 4 –Quarta sondagem

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de dados da sondagem na plataforma Mapa de Classe desenvolvida pela FDE e SEDUC/SP.

Nessa sondagem observamos que o número de alunos na fase pré-silábico havia diminuído para 11, enquanto os silábicos sem valor eram 16, os silábicos com valor 82, os alunos silábicos alfabéticos eram 63 e o número de alunos alfabetizados atingia 2.508, como demonstrado no gráfico 4. Os dados revelam que é possível retomar intencionalmente as aprendizagens defasadas com as crianças que haviam ficado por cerca de 2 anos distante das escolas, por conta da Pandemia Mundial Covid-19.

No final do mês de novembro de 2022 ocorreu a quinta e última sondagem com os alunos, que assim como as anteriores também foram digitadas no Mapa de Classe da plataforma da FDE/SEDUC/SP pelos professores, após análise dos saberes dos alunos por meio do acompanhamento do Professor coordenador.

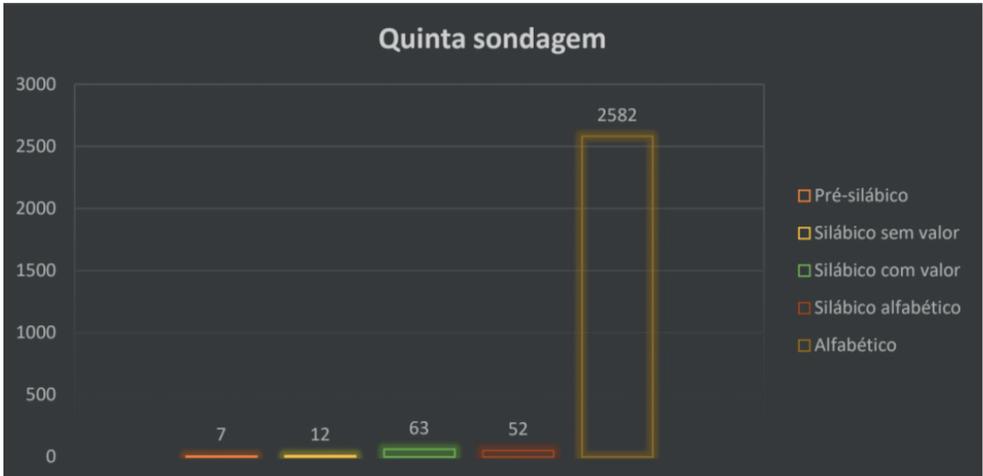



Gráfico 5 –Quinta sondagem

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de dados da sondagem na plataforma Mapa de Classe desenvolvida pela FDE e SEDUC/SP.

Nessa sondagem final, na hipótese de escrita pré-silábica havia 7 estudantes, sendo que na primeira sondagem eram 82 estudantes. Na hipótese silábica sem valor sonoro convencional,12 estudantes, enquanto eram 108. Havia 63 estudantes na hipótese silábica com valor sonoro convencional, bem diferente dos 270 do início do ano letivo. Os 168 estudantes na hipótese de escrita silábica alfabética foram reduzidos para 52. Os dados da quinta sondagem evidenciam desafios para o ano letivo de 2023, no que se refere ao acompanhamento dos alunos que não se alfabetizaram, apesar dos avanços no interior das hipóteses.

Gráfico 6 – Alunos não alfabéticos no ano de 2022

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de dados da sondagem na plataforma Mapa de Classe desenvolvida pela FDE e SEDUC/SP.

Além disso, a intencionalidade pedagógica colocada em prática pelos professores para o desenvolvimento do processo de alfabetização junto aos estudantes durante o ano de 2022, nas escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Tupã, apresentou resultados e revelou que dos 628 estudantes não alfabéticos na primeira sondagem, restavam apenas 134 que ainda não havia se alfabetizado, uma redução expressiva de 368%, como demonstrada no gráfico 6.

Gráfico 7 – Alunos alfabéticos no ano de 2022

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de dados da sondagem na plataforma Mapa de Classe desenvolvida pela FDE e SEDUC/SP.

Constatamos que os dados revelam que ampliamos o número de estudantes alfabetizados de 1821 para 2582, representando um aumento de 41,7%, como podemos observar no gráfico 7.

CONCLUSÃO

Os dados da primeira sondagem mostram 628 estudantes não alfabéticos nas escolas estaduais da região de Tupã no início do ano letivo de 2022. Ao final de um ano de supervisão formativa, com a realização de formações e acompanhamentos nas escolas e em sala de aula, juntamente com os professores coordenadores e professores, esse número baixou para 134 estudantes que necessitam ainda de um trabalho sistemático no ano de 2023 para alcançar a base alfabética.

A parceria com os professores coordenadores contribuiu para a identificação de necessidades formativa dos professores, bem como para a realização de formação e acompanhamento dos professores, numa perspectiva de supervisão formativa. As evidências indicam que 761 estudantes foram alfabetizados em um ano letivo caracterizado pelos desafios do período pós Pandemia Mundial Covid-19, enquanto os demais tiveram avanços nas hipóteses de escrita.

Destarte, o resultado da supervisão formativa, concebida como um processo de formação dos professores e do acompanhamento na escola e na sala de aula, são procedimentos que favorecem a melhoria da aprendizagem e qualificação profissional dos professores. Contudo, a não alfabetização dos 134 estudantes e as barreiras para a realização de supervisão formativa precisam ser enfrentadas no dia a dia com profissionalidade.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Cortez, 2017. *E-book.* ISBN 9788524925849. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524925849/. Acesso em: 06 abr. 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Cidade: Artmed, 1999.

LOTSCH, Vanessa de O. **Alfabetização e Letramento I**. Cengage Learning Brasil, 2015. *E-book.* ISBN 9788522123568. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123568/. Acesso em: 06 abr. 2024.

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da. **Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão.** 2011. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da. **Formação e acompanhamento numa perspectiva de supervisão formativa: alfabetização nas escolas estaduais – Região de Tupã.** In: Anais do XII Congresso de Pesquisa Científica da UNIFAI, de 24 a 27 de outubro de 2022. Adamantina [recurso eletrônico] / Coordenação de Comunicação Científica. Adamantina: Edições OMNIA, 2022.

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da. **O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no Curso de Pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão.** 2018. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

CAPÍTULO 24

PRODUÇÃO CULTURAL: USO DO CELULAR NA SALA DE AULA

Data de aceite: 03/06/2024

Lhays Marinho da Conceição Ferreira

RESUMO: O presente trabalho tem como proposta analisar a produção curricular que se constitui nas salas de aula, com a interferência e apropriações do uso dos celulares, algo comum entre os jovens de hoje. A discussão parte de indagações sobre usos da tecnologia durante o momento da aula, tendo em vista as propensas mudanças no cenário educacional, em consequência de mudanças ocorridas no cenário social contemporâneo e que reconfigura os processos de produção e relação com conhecimento. Estabelecemos um diálogo acerca das questões que se colocam no cenário educacional a partir dos usos dos celulares, dentro-fora das salas de aula, nos apropriando das discussões dos estudos culturais e o pós-estruturais, compreendendo os fluxos culturais contemporâneos numa perspectiva que entende a cultura como um processo híbrido, em que não é possível uma coleção, um somatório de culturas, mas entendendo que a sua própria constituição é um movimento, uma produção volátil, contingencial. Para tanto, utilizo em nossas análises imagens, pois assumimos que elas também são produção discursiva, entendendo-as como texto, que produzem sentidos para a discussão que propomos. Problematizo ser na relação com o outro, sendo este outro nativo digital ou não, pois não havendo uma cultura deslocada da outra, ambos os sujeitos estão inseridos no mesmo espaçotempo, apesar de habilidades diferenciadas. Dessa forma, não há uma dicotomização da cultura, pois ambos estão inseridos nela, mas se apropriam da tecnologia com maneiras de uso e de entendimento diferentes.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia, Cultura, Currículo, Educação

Atualmente, as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) se transformaram em grandes mediadores sociais. Os recursos tecnológicos são os principais recursos de informação e comunicação em uso na nossa sociedade contemporânea. Lévy (1993) afirma que, as TICs são tecnologias intelectuais que nos proporcionam outras formas de redistribuição das representações culturais, gerando outros valores, outras formas culturais que conduzem a outro perfil de humanidade.

A comunicação, as tecnologias e a educação compõem uma relação de grande valia para a formação do homem do século XXI (CORTELAZZO, 1998). Hoje, a tecnologia estabelece outras condições para que a comunicação social se insira nos espaços de aprendizagem, pois, por meio de suas dinâmicas de produção e desenvolvimento do conhecimento, favorece a socialização do saber entre os sujeitos.

O presente texto tem como proposta analisar a produção curricular que se constitui nas salas de aula, com a interferência e apropriações do uso dos celulares, algo comum entre os jovens de hoje. A discussão parte de indagações sobre usos da tecnologia durante o momento da aula, tendo em vista as propensas mudanças no cenário educacional, em consequência de mudanças ocorridas no cenário social contemporâneo e que reconfigura os processos de produção e relação com conhecimento, que não se dá de forma uniforme, mas em constante movimento.

Para estabelecermos um diálogo acerca das questões que se colocam no cenário educacional a partir dos usos dos celulares dentro-fora das salas de aula, me aproprio das discussões dos estudos culturais e o pós-estruturais. Assim, compreendemos os fluxos culturais contemporâneos, numa perspectiva que entende a cultura como um processo híbrido, em que não é possível uma coleção, um somatório de culturas, mas entendendo que a sua própria constituição é um movimento, uma produção contingente. Para tanto, utilizo imagens, pois assumimos nesse trabalho que elas também são produção discursiva; entendendo-as como texto, que podem ter outros sentidos, mas que ao analisarmos damos sentidos provisórios.

PROCESSOS DE PRODUÇÃO CULTURAL DO CURRÍCULO

Neste artigo, busco discutir e problematizar as relações dos sujeitos, principalmente os jovens, com a tecnologia portátil disponibilizada pelos aparelhos de celular e seus usos em sala de aula, entendendo que tais relações são fruto das relações culturais contemporâneas dos sujeitos. Dessa forma, compreendemos a cultura como processo de significação e enunciação, nos quais símbolos e sentidos são produzidos num processo ambivalente, que se constituem por processos híbridos, pois considero que estes fatores do cotidiano fazem parte de uma produção cultural na qual os sujeitos envolvidos nesse processo são sujeitos híbridos em seus pertencimentos culturais.

Compreendemos a cultura a partir das concepções pós-coloniais de Bhabha (2003) que a interpreta como processos de significação, no qual destaca os processos híbridos pelos quais a cultura se constitui e constitui os sujeitos nas relações entre si. O autor considera que a cultura é a prática da significação, no qual não há fixação de sentidos de uma cultura específica, há sempre uma produção de sentidos, inesperados, que a cada momento que são lidos, são reapropriados, são ressignificados e produzidos novamente, numa tarefa que repete sem repetir, que é performático em suas repetições, visto que o tempo do enunciado é diferente do tempo da enunciação.

Dessa forma, não há sentidos previamente estabelecidos, acabados, mas há sentidos híbridos. Bhabha (2003) ainda propõe que a cultura é a produção de sentidos na ambivalência, o que é reiterado é negado ao mesmo tempo, neste sentido, a cultura é uma produção híbrida. A partir disso, não discutiremos nesse artigo numa perspectiva de cultura estanque, mas sim em movimento, em que os sujeitos produzem com elementos que não são antigos ou novos, mas são um outro, pois possuem características do “antigo” e do “novo”.

Na perspectiva que Bhabha (2003) desenvolve acerca do hibridismo, a cultura é sistema de significação que, em dados momentos, se propõe fechar os sentidos, mas não o faz, visto que estamos falando de espaços-tempos de produção de sentidos que não existem de forma fixada, ao contrário disso, é volátil, instável e contraditório.

Dessa maneira, nossa discussão permite trazer para as nossas análises propostas nesse artigo, o currículo como produção cultural e discursiva, elaborada e reconfigurada nas negociações da própria prática cotidiana dos sujeitos dentro-fora da sala de aula. As discussões propostas por Macedo (2006) sobre a relação entre currículo e cultura ampliam nossas percepções para “a cultura que é objeto de ensino e a cultura que a escola produz” (p. 101). Contudo, a autora se afasta da ideia de integração dessas duas dimensões no currículo e adverte que, mesmo que se tenham ampliado as dimensões do currículo em nossos estudos e entendimentos, na tentativa de dar conta de outras especificidades, é possível perceber nas discussões de produção curricular “um somatório de dimensões não articuladas” (MACEDO, 2006, p. 102). Assim, a autora chama a atenção para o que mudamos apenas de forma periférica o entendimento por currículo, introduzindo a cultura produzida na escola como parte importante a ser considerada, mas mantendo a lógica de separação entre produção e implementação que está na base dos problemas trazidos por uma concepção burocratizada de currículo.

Nesse sentido, se assumirmos o currículo como um híbrido, um local onde não se pode elencar qual cultura fará parte do seu repertório, então é possível o reconhecimento de um espaço onde a diferença se torna ponto não só nevrálgico, mas também articulador e propulsor das produções. Então, os híbridos que são produzidos não podem ser entendidos como “um simples somatório de culturas de pertencimentos” (MACEDO, 2006, p.102). Além de transitarem em diversos espaços e tempos, no real e virtual, estes sujeitos híbridos conseguem realizar muitas tarefas ao mesmo tempo. Eles estão acostumados a esta transição de espaçostempos e lugares, isto faz parte da cultura ao qual estão inseridos, é algo comum, eles produzem cultura e produzem sujeitos híbridos a partir dessas práticas.

Dessa forma, podemos observar que os sujeitos, na prática cotidiana, ao produzir outros sentidos para as suas ações na relação direta com a tecnologia, estão se apropriando da tecnologia como outra linguagem – e não somente como disponibilidade de aparato midiático. Mais do que isso, a tecnologia como linguagem pode ser compreendida como a possibilidade de mudança na forma como os sujeitos captam o mundo e as coisas, como se relacionam com o mundo dentro/fora dos espaços, na fronteira, onde é possível enunciar produções outras e, ao enunciar, elas se modificam e modificam o outro.

O USO DOS CELULARES PELOS JOVENS NA SALA DE AULA COMO PRODUÇÃO CULTURAL DO CURRÍCULO

Discutiremos nesta seção, com o uso de imagens/texto, o uso dos celulares pelos jovens em sala de aula durante atividades programadas ou não. Alguns autores conceituam os jovens que utilizam o celular, assumindo multitarefas, a todo o momento e em diversos lugares como "nativos digitais". A expressão "nativos digitais" é estabelecida para denominar a geração que nasceu após a década de 1980 até meados de 1990 e que se desenvolveu em meio aos grandes avanços tecnológicos e à prosperidade econômica. Estes, também são chamados de "geração Y" ou "geração da internet". De acordo com Mark Prensky (2010) os "nativos" são exatamente aqueles pertencentes à geração Y, que convivem desde muito cedo com as mais variadas plataformas digitais. Os "imigrantes" são as pessoas que antecedem as gerações tecnológicas e que, mesmo utilizando os elementos digitais, em nossa concepção, podem ter ou não a mesma habilidade dos nativos.

Entretanto, a partir da relação com o outro, sendo este outro nativo digital ou não, a produção cultural se constitui, não havendo uma cultura deslocada da outra, ambos os sujeitos estão inseridos no mesmo espaçotempo, apesar de habilidades diferenciadas. Dessa forma, não há uma dicotomização entre a cultura digital e as "outras", pois ambos estão inseridos na mesma cultura, mas se apropriam da tecnologia com maneiras de uso e de entendimento diferentes.

De acordo com Costa (2005, p. 96), as discussões contemporâneas a respeito da cultura e tecnologia estabelece o jovem como exemplo de identidades recriadas de diversas formas, fazendo aparecer novos atores sociais. Podemos considerar estes sujeitos-estudantes pós-modernos como um "novo tipo de estudantes, com novas necessidades e novas capacidades" (GREEN, 1995, p. 209), sujeitos que transitam por diversos espaços e tempos, estando na fronteira entre o real e o virtual, e isto provêm de movimentos hibridizados.

É o que ocorre na imagem acima, onde os alunos se relacionam, mas de outra forma, eles não interagem, cada um utiliza do seu próprio aparelho celular com game, em um espaço de socialização (a sala de aula). Vemos que há outras formas em que os alunos se apropriam da tecnologia, trazendo para o contexto educacional, algo que é imerso e inerente ao cotidiano deles. Eles estão inseridos em um meio social, entretanto utilizando de outras interfaces para se comunicar e estabelecer relações, estando em outros espaçotempos que os permite circular por dois ou mais ambientes (na função multitarefa, por exemplo), estando em movimentos híbridos e ambivalentes, nos quais acabam por estar pertencendo a um ambiente e também a outro ambiente, sendo este o processo de produção cultural e curricular do cotidiano deles dentro-fora da escola.

Nestas outras imagens os alunos fotografam o conteúdo no quadro. A partir disso, podemos pensar na teoria Mayer (2001) no qual destaca que os alunos aprendem melhor

quando combinam palavras e imagens do que apenas palavras. Os alunos estão em um ambiente de educação formal, mas utilizam da tecnologia para facilitar e ou produzir outras maneiras de acessar e registrar em seus processos de compreensão do conteúdo abordado, no qual, ao invés de copiar o que estava escrito no quadro, eles simplesmente o fotografam, o que faz com que aquela imagem seja o texto para seus estudos. Assim, mesmo estando num ambiente formal, onde utilizar de tecnologias como lápis, borracha e caneta, é algo comum e considerado como essencial, os alunos têm como um escape a utilização do celular, propondo a reconfiguração das atividades comum a educação formal ou tradicional. Eles utilizam a tecnologia que faz parte do seu cotidiano e a traz para o ambiente escolar. A partir disso, há ressignificações do próprio material que é necessário na escola. Não havendo a necessidade de um padrão de uso de objetos no ambiente formal, como os alunos mostram, eles podem utilizar de outras tecnologias para estabelecer outras formas de produção e relação com o aprendizado.

Com isso, percebemos que atualmente, os alunos não mantêm totalmente o foco em conteúdos inertes e com separação rígida entre o que se vive na escola e a vida real. Os alunos estão a todo o momento ressiginificando com o uso do celular e trazendo para seu cotidiano, aquilo que está rígido e inerte. Quando o aluno fotografa uma imagem e compartilha com seus outros colegas, ele está atribuindo um novo sentido ao conteúdo e a forma de aprendê-lo.

Bhabha (2003) destaca os processos híbridos pelos quais os sentidos da cultura ocorrem numa produção de sentidos imprevistos, performático em suas repetições, visto que o tempo e o espaço são diferentes no momento da enunciação. Assim, quando o aluno utiliza o celular desta ou de outra forma não há sentidos previamente estabelecidos, acabados, mas há sentidos hibridizados, contingenciais.

Então, podemos dizer que as apropriações pelos alunos da tecnologia não são únicas, quando o aluno utiliza a tecnologia ele atribui um significado e, a partir disto, os outros significados não perdem o sentido, mas que eles podem utilizar o computador de outras formas, sendo para leitura e escrita, para pesquisa, ou para games, os alunos se apropriam da tecnologia de uma maneira e de outra. Há processos de significação e ressignificação da tecnologia, sendo todos estes, de acordo com Bhabha (2003), processos híbridos. Não identifico uma dualidade, pois a produção de cada elemento “duo” já se apresenta como híbrida. Sendo assim, não é necessário destacarmos uma dualidade em relação ao uso e a apropriação da tecnologia, pois, para ser híbrido e ambivalente a produção de sentidos não precisa ser de dualidade.

Argumento que a possibilidade de trânsito entre o mundo real e o virtual cria outros sentidos e significados para as práticas em sala de aula; a produção do conhecimento não está localizada no espaço físico da sala de aula, muito menos em um tempo específico; ele está sendo produzido em outros espaços e tempos não reguláveis, está no fluxo contínuo.

Não tomo como base o uso da tecnologia pelos jovens como um processo que deve ser separado do cotidiano escolar, entendemos que este comportamento, faz parte de uma ação cultural, visto que o uso do celular permite relacionar os conteúdos escolares com as demandas dos jovens, como vimos na imagem anterior. As discussões promovidas por diferentes maneiras de olhar este comportamento não se polariza, pois as produções advindas deste contexto se constituem no entrelugar, como Bhabha (2003) nos permite refletir, onde este processo não necessita ser fixado, pois está na fronteira de uma produção que é cultural, em movimento. São nestes espaços-tempos de fronteira que diferentes discursos se relacionam e se hibridizam. No entrelugar há a possibilidade de vivenciarmos as trocas, em que lutas para fixação de sentidos são travadas pelos sujeitos que também se constituem nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo busco problematizar as questões que se colocam urgente ao pensarmos as produções culturais dos sujeitos nas relações com a tecnologia, em destaque as mídias portáteis (celulares) e como tais relações reconfiguram os processos dentro-fora da escola. Nesse sentido, destaco a produção de sentidos que entendemos como enunciação cultural dos sujeitos que negociam com o outro e com os diferentes espaços e tempos dentro/fora da sala de aula, de forma a se modificar nessa relação dialógica por meio da linguagem da tecnologia.

Dessa forma, podemos observar que os sujeitos, na prática cotidiana, ao produzir outros sentidos para as suas ações na relação direta com a tecnologia, estão se apropriando da tecnologia como outra linguagem – e não somente como disponibilidade de aparato midiático.

Assim, reconhecemos que os processos de articulação e produção proporcionados aos diferentes sujeitos que transitam por diferentes espaços e tempos, residindo na fronteira entre o real e virtual, entre o aqui e o lá, são fruto de movimentos hibridizados que produzem novos/outros híbridos culturais.

Nesse sentido, problematizo tais movimentos considerando que são produções culturais que constituem o currículo e, portanto, são pontos móveis de articulação e negociação na produção que se constituem no processo que envolve a produção do currículo em sala de aula. Na discussão proposta neste artigo, a perspectiva que tivemos foi contribuir para que outras reflexões possam se desenvolver, tendo em vista a linguagem da tecnologia na sala de aula e no trabalho pedagógico, como proposta de reconfiguração do campo de produção curricular no diálogo com/entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. O Local da cultura. Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). Currículo, cotidiano e tecnologia. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CORTELAZZO, Iolanda B.C. Tecnologia, Comunicação e Educação: a tríade do século XXI. S & TM Revista de Ciência e Tecnologia. Anais do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação. Cptec do Centro Universitário Salesiano, Campinas, Ano I N.2, mai/ago1998. Disponível em: www.eca.usp.br/nucleos/mcl/pdf/congress_textos.html, Acesso em: 27 abr. 2015.

GREEN, B. & BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz T. (org.). Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp. 98-113, jul/dez 2006.

MAYER, R. E. Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press, 2001. PRENSKY, M. Não me atrapalhe, mãe - Eu estou Aprendendo! São Paulo: Editora Phorte, 2010.

_____________. Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais. São Paulo: Senac, 2012

CAPÍTULO 25

TENDENCIAS Y DESAFÍOS DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN AMÉRICA LATINA

Data de aceite: 03/06/2024

Olga Lilihet Matallana Kuan
Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Docente MGF (Colombia)
https://orcid.org/0000-0002-3563-1668

Angelica María Arboleda Ramos
Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, Docente (Colombia)
https://orcid.org/0000-0001-7919-9689

Adriana Milena Tejedor Rodríguez
Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Docente MGF (Colombia)
https://orcid.org/0009-0001-4637-8995

Ángela Mayellis Melo Hidalgo
Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Coordinadora MGF (Colombia)
https://orcid.org/0000-0001-5994-571X

Nilton Marques de Oliveira
Universidade Federal do Tocantins-UFT, Docente do curso de economia e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Palmas – TO (Brasil)
https://orcid.org/0000-0001-6485-314X

Cristian Orlando Avila Quiñones
Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Docente MGF (Colombia)
https://orcid.org/0000-0003-3941-7631

RESUMEN: El presente capitulo tiene por objetivo explorar las tendencias y desafíos que enfrenta la investigación y producción de conocimiento en América latina, para ello se propone una metodología descriptiva con enfoque analítico mediante investigación documental, se analizan las políticas públicas de ciencia y tecnología y los organismos que las impulsan en la región, se emplean indicadores de inversiones en Ciencia y Tecnología a nivel mundial y a nivel regional, brindando resultados respecto a cómo operan los sistemas de investigaciones revisan y analizan las cifras de producción académica y patentes estableciendo en cada uno de los apartes datos en tablas y gráficos que permiten apreciar las métricas de la actividad investigativa. Los resultados ratifican la importancia de la productividad académica latinoamericana en términos de visibilidad, indicadores de cooperación y prácticas de

open Access. Finalmente se presentan conclusiones en torno a los aspectos esperanzadores que hay que fortalecer para mejora las redes de cooperación dinamizar la inversión privada en ciencia y tecnología y continuar con la practicas de democratizar el conocimiento y los aspectos que hay que fortalecer en términos de innovación con un mayor numero de patentes que permitan mayores avances en tecnología y sus aplicaciones al mercado y establecer condiciones de política pública que impidan la fuga de cerebros de los investigadores de la región.
PALABRAS CLAVE: Cambio tecnológico; Investigación y desarrollo (I+D), Gestión de la innovación tecnológica y de la I + D, Política pública.

INTRODUCCIÓN

Es esencial para cualquier región contar con una sólida producción científica de ciencia y la tecnología, capaz de satisfacer las demandas de una sociedad impulsada por el conocimiento. Esta producción no solo actúa como motor de dinamismo, desarrollo social, económico y ambiental, sino que también genera innovaciones y avances tecnológicos que mejoran significativamente la competitividad y productividad de los países. Estas mejoras impulsan la creación de empresas y empleos basados en el conocimiento, fomentando así una mayor diversificación económica y fortaleciendo las capacidades científicas y tecnológicas de la fuerza laboral.

En América Latina, la investigación y producción de conocimiento académico es baja en referencia a la producción científica mundial, este hecho se atribuye a factores estructurales como la escaza inversión en Ciencia y tecnología, la falta de infraestructura tecnológica y la ausencia de una institucionalidad fuerte que consolide políticas científicas sólidas y de largo plazo que permitan generar una mayor producción académica (Quintanilla-Montoya, 2008). Otros factores como la usencia de cultura científica, el bajo interés en la formación investigativa en los pregrados y postgrados y las pocas entidades que financian investigaciones en la región contribuyen al exiguo desarrollo de esta cultura científica (José-Abrego y Panduro, 2022). Para (Ramírez y Salcedo, 2023), en la región se ha privilegiado la conformación de universidades profesionalizantes más que universidades investigadoras ahondando la situación de desigualdad, baja productividad y poca visibilidad en las investigaciones latinoamericanas.

En términos de políticas públicas de ciencia y tecnología, la región ha tenido relaciones de dependencia respecto a los países centrales este hecho se evidencia en las agendas de investigación, las políticas de financiamiento, las modelos y prácticas científicas y tecnológicas, así como en las políticas de internacionalización de la ciencia. (Tosto, 2023). También la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021), ha indicado que se requieren reformas en las políticas públicas para generar capacidades dinámicas en los gobiernos. Esto implica enfoques transdisciplinarios y establecer carteras de apoyo gubernamental dirigidas a mejorar las capacidades, instrumentos y mecanismos de innovación necesarios para la solución de los desafíos regionales.

En cuanto a las políticas públicas de ética investigativa se ha observado un progreso limitado, al respecto (José-Abrego y Panduro, 2022),destacan avances en Chile donde existe el centro interdisciplinario de Estudios de Bioética que se enfoca a formar profesionales responsables con sus investigaciones, Sin embargo, es marcada la diferencia con países como en Estados Unidos Donde existen políticas federales de integridad científica, en Europa donde se maneja un código europeo de conducta para la integridad de la investigación, o en Japón y Canadá donde existen lineamientos sobre ética y preservación de la ciencia que permiten afincar esta cultura científica, limitando los conflictos de interés y estableciendo pautas éticas.

Otro aspecto a considerar es la divulgación del conocimiento y circulación de la producción científica de la región; Al revisar las bases de datos científicas internacionales se aprecia la baja participación de los investigadores latinoamericanos en la producción científica mundial, existiendo una brecha importante en lo que respecta a número de publicaciones respecto a otras regiones, brecha se ahonda si se habla de patentes fruto de investigación. Esta óptica debe considerarse ya que las publicaciones científicas describen los fundamentos científicos y los resultados de una investigación mientras las patentes denotan la aplicación esos conocimientos en la práctica para desarrollar nuevos productos, procesos o tecnologías.

En este contexto, el objetivo de este capítulo es explorar las tendencias y desafíos que enfrenta la investigación y producción de conocimiento en América latina abordando cinco secciones: la primera hace referencia a la orientación estratégica de las políticas públicas establecidas en Brasil, Chile, Argentina, México y Colombia. En la segunda sección se realiza una descripción de la metodología empleada para obtener y analizar la información. En la tercera, se analiza el grado de inversión en áreas de ciencia y tecnología como porcentaje del PIB en los países seleccionados en relación al gasto mundial. En la cuarta sección se evalúa la producción científica en publicaciones, citaciones y disciplinas más destacadas en los países analizados. En la quinta, se abordan las patentes resultado de investigaciones en América Latina*,* Finalmente se presenta un aparte de conclusiones que sintetiza las tendencias y desafíos que enfrenta el desarrollo científico y tecnológico de la región.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El estudio planteado es descriptivo y se centra en recopilar características de estado de la investigación y producción de conocimiento en América Latina, se plantea un enfoque analítico y exploratorio mediante el estudio de categorías específicas de investigación documental que permiten una visión general del objeto de estudio. Al respecto (Echeverría-King et al., 2021), puntualizan que los estudios descriptivos tienen la intención de exponer hechos, características y situaciones de forma sistemática y objetiva. El avance del conocimiento implica la revisión de trabajos previos que permiten ampliar la frontera del conocimiento y establecer literatura relevante sobre un tema (Xiao y Watson, 2019).

En este estudio se revisan fuentes secundarias desde un protocolo de búsqueda, selección y análisis documental, En términos de métricas de gasto público se analizan datos de 2020 y 2021 que son las últimas cifras reportadas en los repositorios estadísticos del tema, Se analizan la web de Scimago Journal & Country Rank (SJR), que recopila los datos cuantitativos de producción académica y científica a nivel mundial soportada por Scopus, la información de producción académica corresponde a datos de 2023 y se comparan los países estudiados con los más representativos del nivel mundial. En torno a la producción de patentes se abordan estadísticas de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) y de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) que esta avalada por la Unesco. En la tabla 1, se describen las fuentes de consulta empleadas en la investigación.

Políticas publicas
Páginas web de los ministerios de ciencia y tecnología estudiados
Planes estratégicos de ciencia y tecnología de los países estudiados
Informes gubernamentales
Inversión en ciencia y tecnología
Datos estadisticos UNESCO - OECD Main Science and Technology Indicators
Informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
Banco Mundial (BM)
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
Producción científica y de patentes
Scimago Journal & Country Rank (SJR)
Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI)
Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT)

Nota: Elaboración propia basada en los portales de búsqueda empleados para cada variable estudiada.

Tabla 1

Fuentes consultadas

LAS POLÍTICAS QUE IMPULSAN LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA

En términos de políticas públicas orientadas al desarrollo de la investigación y la innovación, se destacan iniciativas de subvenciones públicas para investigación, intercambio de información y gobernanza de las partes interesadas. Las subvenciones financieras directas se otorgan generalmente a institutos públicos de investigación, proyectos y subvenciones corporativas de I+D e innovación. El apoyo financiero indirecto se orienta a exenciones fiscales para las empresas que invierten en I+D e innovación, garantías de deuda y sistemas de riesgo compartido para las personas jurídicas que realizan I+D. También puede traducirse en servicios de información, supervisión técnica y servicios de consultoría para apoyar la investigación y la innovación.

En términos de intercambio de información e investigación colaborativa se destacan apoyos para investigación desarrollo e innovación empresarial (I+D+i) o subvenciones destinadas a asociaciones público-privadas. En lo que refiere a la gobernanza de ciencia y tecnología pueden existir agencias de coordinación horizontal que permiten crear o reformar estructuras de gobernanza o instituciones públicas, estrategias, agendas y planes nacionales y hacerles seguimiento (Yun, 2023)

En América latina se adaptan muchas de estas estrategias, en la Tabla 1 se presenta información oficial de los órganos de ejecución de política de Ciencia y Tecnología de algunos países de la región como Brasil, Chile, Argentina, México y Colombia, identificando áreas prioritarias, focos de investigación en cada país y lineamientos estratégicos de sus políticas públicas.

País	Brasil	Chile	Argentina	México	Colombia
Órgano de ejecución de política de Ciencia y tecnología	Ministerio de estado de Ciencia, Tecnología e innovación (MCTI)	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).	Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT)	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)	Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (MINCIENCIAS)
Sectores estratégicos seleccionados	Aeroespacial y Defensa, Agua, Alimentos, Biomas y Bioeconomía, Ciencias y Tecnologías Sociales, Clima, Economía y Sociedad Digital, Energía, Minerales Estratégicos, Nuclear, Salud Tecnologías Convergentes y Habilitantes	Propósitos nacionales no sectoriales: impacto del cambio climático, desastres naturales, sostenibilidad del recurso hídrico, impacto del envejecimiento poblacional y las migraciones, y la cuarta revolución industrial	Agroindustria, Ambiente y desarrollo sustentable, Desarrollo social, Energía, Industria, Salud	Salud; Agua; Educación; Cultura; Vivienda; Soberanía alimentaria; Agentes tóxicos y procesos contaminantes; Seguridad humana; Sistemas socio-ecológicos, y Energía y cambio climático, incluida la transición energética.	Biodiversidad, bienes y servicios ecosistémicos, soberanía alimentaria y el derecho a la alimentación, energías sostenibles, seguridad sanitaria, la salud y el bienestar de la población, paz, convergencia regional y el ordenamiento territorial
Lineamientos de política pública y/o ejes estratégicos	(i) Ampliación, consolidación e integración del Sistema Nacional de CTI, (ii) Promoción de la investigación científica y tecnológica básica, (iii) Modernización y ampliación de la infraestructura de CTI, (iv) Ampliación del financiamiento para el desarrollo de CTI, (v) Formación, atracción y retención de recursos humanos, (Vi)Promoción de la innovación tecnología en las empresas	(i) Vinculación con la sociedad para fortalecer la apropiación social de la Ciencia, la Tecnología, el Conocimiento y la Innovación (CTCI), (ii)Futuro: identificación y construcción de nuevas y diversas formas de valor, ancladas a los desafíos del país. (iii)Fortalecimiento del ecosistema de CTCI abriendo rutas para la creación de valor (iv)Capacidades Institucionales Apropiadas para que fortalecer el ecosistema de (CTCI)	(i)Aprovechamiento pleno de las capacidades científicas nacionales. (ii) Impulso a la cultura emprendedora y la innovación productiva, inclusiva y sustentable. (iii) Mejoramiento de la calidad de vida de la población. (iv) Fomento de la competitividad de la economía.	(i)Fortalecimiento y consolidación de la comunidad; (ii) impulso a la investigación de frontera y la ciencia básica en todos los campos del conocimiento; (iii) incidencia y atención de problemáticas nacionales; (iv) desarrollo de tecnologías estratégicas de vanguardia e innovación abierta para la transformación social, y (v) acceso universal al conocimiento y sus beneficios sociales	(i) Fomentar el talento y el empleo en CTI; (ii) mejorar la generación de conocimiento; (iii) aumentar la adopción y la transferencia de tecnología; (iv) incrementar la apropiación social del conocimiento; (v) aumentar el uso de las potencialidades regionales, sociales, e internacionales; (vi) mejorar la dinamización del Sistema Nacional de CTI (SNCTI), (v ii) incrementar y optimizar la financiación en CTI.

Nota: Elaboración propia con datos tomados de portales gubernamentales de ciencia y tecnología de los países estudiados

Tabla 2

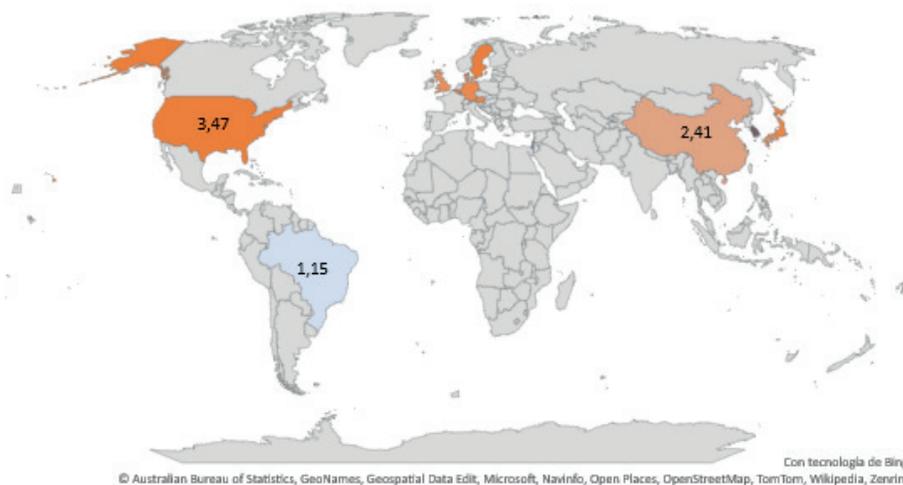
Lineamientos de política pública en América Latina.

Cada país ha establecido sus prioridades en sectores estratégicos de acuerdo con sus necesidades de desarrollo científico y sus objetivos productivos, sin embargo, los lineamientos de política pública enfatizan en la promoción de la innovación, el fortalecimiento del ecosistema de ciencia, tecnología e innovación (CTI) como pilares fundamentales para impulsar la competitividad económica. Las políticas estudiadas coinciden en reconocer la importancia de vincular la ciencia y la tecnología con la sociedad, promoviendo la apropiación social del conocimiento y abordando desafíos sociales y ambientales, también se concuerda en estrategias orientadas a el fortalecimiento de las capacidades científicas y tecnológicas nacionales, así como la colaboración internacional en investigación y desarrollo potenciando la cooperación entre diferentes países y actores.

En términos de políticas públicas es evidente la ausencia de lineamientos regionales, que imponen que se piense en una agenda regional que aborde la ciencia, tecnología e innovación para un desarrollo productivo sostenible e inclusivo. Es crucial aumentar la participación empresarial en el financiamiento de actividades de I+D, dado que si bien es el estado dedica gasto público a estas actividades, no existe suficiente apalancamiento privado. Además, la heterogeneidad productiva de las empresas y las dificultades para transferir conocimiento y tecnología a unidades empresariales de menor tamaño representa uno de los grandes desafíos. Para la región, es esencial mejorar la articulación entre actores públicos y privados a nivel nacional y el territorial, involucrando a la sociedad civil como un actor importante en este proceso. si bien es cierto los ecosistemas de ciencia y tecnología estudiados han alcanzado estatus ministerial esta institucionalidad no ha generado aumentos significativos de las partidas presupuestales (Cepal, 2024)

LA INVERSIÓN CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA DE LAS NACIONES

Según los datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los países que más habían invertido en este rubro como porcentaje del PIB eran en su orden Israel (5.71%), Corea (4.80%), China (3.49%), como se aprecia en la figura 1. Es importante aclarar que al hablar en términos de absolutos se destacaron en su orden China (21.229,73 miles de millones de dólares), Estados Unidos (20.105,79 miles de millones de dólares), India (8.788,69 miles de millones de dólares), Japón (5.197,07 miles de millones de dólares), Alemania (4.448,72 miles de millones de dólares), PIB 2018 PPA constantes de 2017. (UNESCO ,2021).Es importante tener en cuenta que el gasto en I+D como porcentaje del PIB es una medida relativa, mientras que el gasto total en I+D refleja los recursos absolutos destinados a este fin.

Al revisar el panorama global se comprueba el rezago términos de gasto en investigación y desarrollo (I+D) de América Laina en referencia a otros países y regiones, pues Brasil es el único país de la región que invierte mas del 1% del PIB a este destino(UNESCO, n.d.).

País	Porcentaje 2020
Israel	5,71
Corea	4,80
Suecia	3,49
Estados Unidos	3,47
Bélgica	3,40
Japón	3,27
Austria	3,20
Alemania	3,13
Dinamarca	2,97
Reino Unido	2,93
China	2,41
Brasil	1,15

Nota: Datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) https://uis.unesco.org/

Figura 1

Porcentaje del gasto del PIB en investigación y desarrollo (2020)

China, ha aumentado considerablemente su inversión en ciencia y tecnología en las últimas décadas, convirtiéndose en uno de los principales inversores mundiales, este país cuenta con un sector industrial sofisticado, pero aún depende de importar ciertas tecnologías básicas como los semiconductores de países como Estados Unidos, por eso ha venido instaurando planes de promoción tecnológica para reducir la dependencia de proveedores de alta tecnología estadounidenses, promoviendo que las empresas locales amplíen su cuota de mercado en áreas como coches eléctricos, robótica, inteligencia artificial, tecnología agrícola, aeroespacial, nuevos materiales, biomedicina e infraestructuras, adicionalmente tiene como objetivo aumentar su gasto en I+D al 2.8% de su PIB para 2025 incrementando así su inversión relativa en ciencia y tecnología.(UNESCO Science Report the Race against Time for Smarter Development., 2021.)

En Estados Unidos, el sector empresarial es el mayor financiador de I+D seguido por el gobierno, la educación superior y las instituciones privadas sin fines de lucro. Este país es el líder mundial en servicios KTI ("Knowledge Transfer and Innovation"), que garantizan la transferencia de conocimiento e innovación al sector empresarial y la sociedad, fomentando la innovación, la competitividad y el desarrollo económico. Este país es junto con China, los mayores contribuyentes en la red global de publicaciones de investigaciones sobre inteligencia artificial (IA). El sistema de I+D de Estados Unidos depende en gran medida de científicos e ingenieros nacidos en el extranjero, especialmente a nivel de doctorado, pues las universidades americanas son destino para estudiantes internacionales especialmente los de posgrado en ciencias e ingeniería. La fuerza laboral de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) de EE. UU representa un 24% del total, pero personas nacidas en el extranjero constituyen el 19% de todos los trabajadores STEM y el 43% de los científicos e ingenieros con nivel de doctorado.(Deitz y Freyman, 2024)

El caso de Israel, es interesante, ya que ha realizado una transición exitosa de una economía subdesarrollada a una potencia de alta tecnología gracias a la innovación. Es el país más exitoso después de Estados Unidos en la creación de industrias de alta tecnología: agrícola y de biotecnología, ciberseguridad, espacio y defensa. Estas investigaciones se han potenciado gracias a las políticas de ciencia y tecnología que apoyan el emprendimiento y la financiación empresarial. Un acierto ha sido el desarrollo de la industria de capital de riesgo o venture capital que proporciona financiamiento a empresas emergentes o startups que se encuentran en etapas tempranas de desarrollo y que tienen un alto potencial de crecimiento a cambio de una participación accionaria en el negocio. Además, el país ha realizado programas de incubadoras tecnológicas que han sido fundamentales para utilizar los procesos investigativos en innovaciones comerciales exitosas, otro factor que ha posicionado a Israel es su fuerza laboral altamente calificada y con excelentes recursos académicos (Wonglimpiyarat, 2016).

En lo que respecta a Corea, el gobierno ha enfatizado en la transferencia de tecnología de los institutos de investigación financiados por el gobierno a la producción

empresarial, el modelo paso de potenciar la investigación y desarrollo a ser productores de conocimiento innovador, lo que ha llevado a que posicionen sus desarrollos en tecnología de comunicaciones, robótica Avanzada, inteligencia artificial a nivel global.(Ko et al., 2021) (Han et al., 2021)

EL RETO LATENTE DE IMPULSAR LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA

En América Latina, solo se destaca la inversión en ciencia y tecnología de Brasil que apenas es de 1.15% del PIB, (tabla 2) la región tiene una brecha en el posicionamiento de la ciencia y tecnología respecto a otros países, pues generalmente el financiamiento del gasto en I+D en la región proviene del Estado y dicho gasto es ejecutado principalmente por el sector académico, a diferencia de lo que ocurre en países más desarrollados, donde las empresas son las que financian y ejecutan el gasto, además dada las necesidades apremiantes de la región en términos sociales hacen que la implementación de acciones en esta materia no sea una prioridad para los gobiernos.(Cepal, 2024)

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Brasil	1,37	1,29	1,12	1,17	1,21	1,15
Argentina	0,62	0,56	0,56	0,49	0,48	0,54
México	0,43	0,39	0,33	0,31	0,28	0,30
Chile	0,38	0,37	0,36	0,37	0,34	0,33
Colombia	0,37	0,27	0,26	0,31	0,32	0,29
América Latina y el Caribe	0,76	0,73	0,65	0,65	0,65	0,62

Nota: Datos El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) https://uis.unesco.org/

Tabla 3

Gasto en investigación y desarrollo como proporción del PIB

Brasil, que ha priorizado el desarrollo de innovación científica y tecnológica orientada al sector productivo al crear nuevas industrias, productos y servicios y generando empleo en sectores de alta tecnología, otro acierto ha sido ofrecer desde la investigación y su aplicación, soluciones a desafíos sociales, económicos y ambientales, en problemas específicos como la agricultura sostenible, la salud pública y la conservación del medio ambiente.

En Brasil los parques científicos han contribuido al desarrollo de ciencia y tecnología. (Silva et al., 2020), indican que estas entidades cuentan con apoyo financiero directo del gobierno, y se han ubicado estratégicamente en las regiones que contribuyen más al PIB del país, apoyando a nuevas empresas de base tecnológica de diferentes industrias como tecnología de la información, energía, biotecnología, salud, petróleo y gas natural, telecomunicaciones y agronegocios, permitiendo el flujo de conocimiento técnico entre profesionales universitarios a través de becas y con transferencias al sector real.

En el caso de Argentina, los gastos de Ciencia y tecnología se han destinado al sector académico, más que a al sector empresarial o productivo, sin embargo se permite la asociación entre empresas, entre empresas y centros de investigación, y entre actores públicos y privados para obtener financiación y generar procesos de innovación, dándose una transformación de instrumentos centrados en actores individuales, a aquellos que intentan desarrollar vínculos nuevos u obtener fuertes de financiación entre las diversos participantes.(Sarthou, 2018). Cabe anotar que Brasil y Argentina, tradicionalmente han tenido colaboraciones bilaterales e intrarregionales en áreas como la espacial, la nuclear, la industrial, la agropecuaria y la biotecnológica(López y Taborga, 2013)

En México, los gastos de este rubro se han enfocado a políticas de riesgo de inversión de manera directa y de manera indirecta con incentivos tributarios, también a fortalecer la modernización tecnológica e innovación en las empresas acercándolas a las comunidades y regiones. De otra parte, se busca integrar redes de colaboración para la creación de sistemas regionales de investigación científica e innovación priorizando las que han sido marginadas, también hay beneficios para asignación de becas y apoyos destinados a la formación de la comunidad científica y de conocimiento fomentando la inclusión y bienestar social (CONACYT, 2020)

En Chile, los proyectos de investigación científica y tecnológica se financian por fondos concursables, existe un incentivos tributarios, que están determinados en Ley de I+D, y permiten a las empresas descontar gastos en actividades de investigación y desarrollo, lo que proporciona a las empresas garantías de seguridad al participar en estas actividades, también se fomenta la colaboración publico privada. En los últimos años, Chile le ha aportado al incremento de la innovación en términos de adquisición de conocimiento interno para ello se cambió el proceso de evaluación para incluir no sólo los insumos necesarios para innovar (financiamiento de I+D) sino también el resultado del proceso en sí (mejorar el posicionamiento del investigador chileno en rankings internacionales y el desempeño exitoso en áreas de investigación específicas, permitiendo crear una fuerte estructura de incentivos lo que incrementó el número de investigadores sustancialmente, este modelo ha fortalecido mucho la innovación áreas específicas como la energía solar que es una de las apuestas productivas del país (Carbajo y Cabeza, 2022)

En Colombia, recientemente se creó el ministerio de ciencia, tecnología e innovación que ha fortalecido dos ejes en convocatorias organizadas por misiones y programas alineados con el Plan Nacional de Desarrollo; el primero es promover proyectos de orden regional que respondan a las necesidades de cada territorio, el segundo son macroproyectos estratégicos nacionales que permitan aumentar la productividad de la economía nacional, popular y el desarrollo empresarial (MinCTeI, 2023)

En general la inversión en ciencia y tecnología en la región es baja comparada con la de otros países o la de otras áreas, si bien es cierto se hacen esfuerzos por fomentar la producción científica, los desarrollos tecnológicos y de innovación son evidentes las

asimetrías entre los países lo que hace que no se consideren prioritarias estas inversiones en muchos de ellos. Los organismos multilaterales promueven direccionamientos de política pública que pueden estar bien formuladas, pero cuentan con dificultades a la hora de su ejecución y los resultados no suelen ser del impacto científico y académico que se espera. Otro factor que destaca es la incipiente la colaboración e inversión del sector productivo en áreas de investigación y redes académicas lo que es común en países desarrollados. Las inversiones en talento humano terminan en fuga de cerebros pues no hay oportunidades para que los investigadores puedan participar en iniciativas de largo plazo, también es importante destacar que en el sistema educativo no se han desarrollado suficientemente las áreas de investigación e innovación aplicadas lo que hace que la inversión además de ser escaza no tenga la efectividad y retorno en el desarrollo económico de la región.

EL DESPERTAR DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN UNA REGIÓN EN ASCENSO

Como es de esperase ante una inversión escaza lo resultados de producción científica no son los mejores, al analizar los datos de SCImago Journal & Country Rank que es un portal abierto de indicadores científicos desarrollados a partir de la información contenida en la base de datos Scopus (Elsevier), encontramos que en la región se están realizando avances que pueden dar cuenta de un panorama de relativo positivismo , en la tabla 4, se expone el Rank de países más destacados en términos de documentos científicos, documentos citados, citaciones externas, auto citas, porcentaje de colaboración en las publicaciones y porcentaje de open Access, además de las áreas más representativas en términos de publicaciones para 2023.

De los 243 países, los de mayor productividad académica son en su orden: China, Estados Unidos, India, Inglaterra, Alemania, otros países a los que se ha hecho referencia en esta investigación son Korea que ocupa el puesto 13 o Israel que está en el puesto 38. En la región se destaca Brasil en el puesto 14, los demás países como México está en la posición 33, Chile en el puesto 45, Colombia en el lugar número 50 y Argentina en el lugar 5 (tabla 4).

En términos absolutos de numero de documentos a nivel global se destacan: China y Estados Unidos, en América Latina por supuesto Brasil, pero en términos de documentos citados los países latinoamericanos cuentan con un elevado porcentaje de citación es decir han recibido al menos una cita en la ventana de citación que suele ser de 3 años, en esta métrica se destacan: Brasil, Chile, Colombia, México, Argentina superando a países desarrollados implicando visibilidad de la producción científica de la región como referencia para otros investigadores. (Tabla 4)

Respecto a citaciones que hace referencia al número total de veces que los trabajos han sido referenciados en otras publicaciones se destacan las citas externas en su orden Colombia, Chile, Argentina, México y Brasil, indicando el impacto y diseminación que ha

tenido la producción científica, ya que, a mayor número de citas recibidas, mayor es la influencia que han tenido esos trabajos en la comunidad científica global. (Tabla 4)

Una de las métricas más importantes, es el porcentaje de colaboración internacional donde Chile lleva la delantera, seguido de Colombia, Argentina, México y Brasil, En el caso de Chile, tiene 64,26% de colaboración internacional, significa que el 64,26% de sus publicaciones científicas contaron con co-autores afiliados a instituciones fuera de ese país, demostrando que se facilita el intercambio de conocimientos, se combinan recursos y perspectivas investigativas, se genera impacto y visibilidad y se promueve el trabajo en red y la movilidad de investigadores (Tabla 4)

Rank (1-243)	País	Documentos	Documentos Citados	% Documentos Citados	% documentos no citados	Citaciones	Citas externas	Autocitas	% de colaboracion inter.	% Open Access	Documentos por area
1	China	1.043.131	1.018.423	98,15%	1,85%	1.094.503	40,70%	59,30%	18,80%	42,23%	(i) Ingenieria, (ii) Medicina (iii) Ciencia de Materiales (iv) Fisica y astronomia
2	Estados Unidos	714.412	609.674	87,05%	12,95%	654.637	59,03%	40,97%	37,89%	49,81%	(i) Medicina (ii)Ciencias Sociales (iii) Boquimica, Genetica y Biologia Molecular (iv) Ingenieria
3	India	306.647	269.183	90,93%	9,07%	252.299	65,19%	34,81%	23,71%	30,97%	(i) Ingenieria (ii) Medicina (iii)Ciencias de la computación (iv)Fisica y astronomia
4	United Kingdom	238.568	201.255	83,37%	16,63%	272.435	79,52%	20,48%	61,97%	68,34%	(i) Medicina (ii) Ciencias Sociales (iii) Ingenieria (iv) Boquimica, Genetica y Biologia Molecular
5	Alemania	202.397	179.861	91,14%	8,86%	202.876	78,07%	21,93%	53,26%	64,30%	(i) Medicina (ii) Ingenieria (iii)Fisica y astronomia (iv) Bioquimica, Genetica y Biologia Molecular
13	South Korea	101.414	97.487	96,78%	3,22%	103.479	83,03%	16,97%	34,32%	53,38%	(i) Medicina (ii) Ingenieria (iii)Fisica y astronomia (iv) Bioquimica, Genetica y Biologia Molecular
14	Brazil	88.827	82.091	94,16%	5,84%	61.621	70,39%	29,61%	37,94%	55,31%	(i) Medicina (ii) Agricultura y ciencias biologicas (iii) Bioquimica, Genetica y Biologia Molecular (iv) Ingenieria
33	Mexico	32.170	29.088	92,93%	7,07%	22.651	82,13%	17,87%	42,32%	58,78%	(i) Medicina (ii) Agricultura y ciencias biologicas (iii) Ingenieria (iv)Bioquimica, Genetica y Biologia Molecular
38	Israel	26.795	24.187	90,51%	9,49%	27.750	88,79%	11,21%	51,33%	57,81%	(i) Medicina (ii)Ciencias sociales (iii) Fisica y astronomia (iv) Bioquimica, Genetica y Biologia Molecular
45	Chile	19.529	18.155	94,12%	5,88%	17.834	82,79%	17,21%	64,26%	65,56%	(i) Medicina (ii)Ciencias sociales (iii) Agricultura y ciencias biologicas (iv) Fisica y astronomia
50	Colombia	17.149	15.943	93,74%	6,26%	11.235	85,23%	14,77%	51,54%	67,08%	(i) Medicina (ii)Ciencias sociales (iii) Agricultura y ciencias biologicas (iv) Ingenieria
51	Argentina	16.562	15.029	92,92%	7,08%	12.423	82,60%	17,40%	50,57%	57,20%	(i) Medicina (ii) Agricultura y ciencias biologicas (iii)Ciencias sociales(iv) Bioquimica, Genetica y Biologia Molecular

Nota: Elaboración propia Datos Shimago Journal & Country Rank

Tabla 4: Producción científica 2023

En términos de porcentaje de open Access, el mayor es de Colombia, seguido de Chile, México, Argentina y Brasil , las publicaciones de acceso abierto que se encuentran disponibles de forma gratuita en internet, pueden ser leídas por cualquier persona, permitiendo una amplia difusión de los resultados de investigación y facilitando la difusión y aprovechamiento del conocimiento, dando visibilidad y democratización a la producción científica al reducir las barreras económicas y permitir una mayor apertura científica en el país (Tabla 4)

En área temática se tomaron las más representativas en los países analizados así: Brasil, México, Chile, Colombia y Argentina registran publicaciones en Medicina y Agricultura y ciencias Bilógicas, en ciencias sociales; Chile y Argentina, en Bioquímica, Genética y Biología Molecular Brasil y Argentina. En ingeniería Brasil, México y Colombia. Chile es el único país de la región que cuenta con publicaciones en Física y Astronomía. Este resultado explica las fortalezas investigativas y se relaciona con las áreas más productivas en estas economías.

El panorama de resultados de producción científica es más alentador, para (López y Taborga, 2013), en la región se destacan las publicaciones en coautoría internacional, los programas de cooperación internacional, la movilidad de científicos a través de las fronteras y las prácticas internacionales de los laboratorios y equipos de investigación, esta colaboración también contribuye a la generación de flujos migratorios de personal científico desde los países de América Latina hacia Estados Unidos y Europa. Para generar desarrollos en la frontera de la ciencia internacional y alcanzar una masa crítica de recursos a nivel iberoamericano se requiere de colaboración internacional(Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), 2023)

EL PANORAMA DE LAS PATENTES EN AMÉRICA LATINA

Las patentes son una forma en que los gobiernos apoyan la invención al proporcionar mecanismos legales para la protección de la propiedad intelectual. Los documentos de patente proporcionan información detallada que se utiliza ampliamente para comprender la actividad de invención.(Deitz y Freyman, 2024)

En este sentido los gobiernos protegen las invenciones y brindan un derecho exclusivo que se concede sobre una invención, ya sea un producto o un proceso que aporta una nueva manera de hacer algo o una nueva solución técnica a un problema, el sistema garantiza que, a cambio de unos derechos exclusivos, la sociedad se beneficie al tener acceso público a la información técnica contenida en la misma, fomentando la innovación y el avance tecnológico.

País	Patente	Patentes Otorgadas	Tasa de Dependencia	Coeficiente de invención
Brasil				
de residentes	7288	3259		
de no residentes	19633	24370	2,6939	3,4185
Total	26921	27629		
México				
de residentes	1117	618		
de no residentes	15044	9751	13,4682	0,8661
Total	16161	10369		
Argentina				
de residentes	406	281		
de no residentes	3263	2017	8,0369	0,8863
Total	3669	2298		
Chile				
de residentes	399	253		
de no residentes	2683	2126	6,7243	2,0274
Total	3082	2379		
Colombia				
de residentes	369	244		
de no residentes	1752	831	4,748	0,7326
Total	2121	1075		

Nota: los datos se obtienen de Red iberoamericana de indicadores de ciencia y tecnología https://www.ricyt.org/category/indicadores/, la data de Colombia corresponde a 2020.

Tabla 5: Patentes en América Latina 2021

Acorde al número de patentes solicitadas y otorgadas se encuentran en su orden Brasil, México, Argentina, Chile y Colombia, es de anotar que en las métricas de Brasil se registran más patentes otorgadas que las solicitadas, por solicitudes acumuladas de años anteriores o cambios regulatorios que reflejan rezagos temporales entre las fechas de solicitud y otorgamiento. (Tabla 5)

Respecto a la tasa de dependencia, que se define como la relación entre el número de patentes solicitadas por no residentes y el número de patentes solicitadas por residentes en el país que la otorga. Son en su orden: México que tiene un valor mayor (13,46) seguido por Argentina (8,03), Chile (6,72), Colombia (4,74) y Brasil (2,69). este indicador presenta mayor valor a medida que es mayor el grado de dependencia del país en lo que a innovación tecnológica se refiere.

Respecto al coeficiente de invención, que relaciona las patentes solicitadas por residentes y la población del país, se destacan Brasil (3,41) y Chile (2,02), mientras que México (0,86) y Argentina tiene un valor similar (0,88), Colombia es quien presenta una menor cifra (0,73). (Tabla 5)

Las patentes contribuyen al desarrollo económico de un país, al incentivar la innovación y brindar una protección legal sobre la misma, permiten canales de transferencia tecnológica al difundir el conocimiento, atraen inversión extranjera pues las empresas buscan proteger sus innovaciones en los mercados donde operan, promueven la competitividad mediante ventajas tecnológicas y de mercado sobre los competidores, generan ingresos y empleos calificados, contribuyendo también al desarrollo de nuevos sectores económicos y la diversificación económica. En la región se requiere fortalecer el sistema de protección de la propiedad intelectual para así facilitar la transferencia de tecnología.

En la región, el desarrollo de patentes es limitado en comparación con otros países que presentan dinámicas de innovación más significativas, como Estados Unidos que lidera la producción de patentes a nivel mundial basado en la inversión de capital riesgo, cuyos beneficios se han traducido en una cuota de mercado considerable de las empresas o industrias participantes. En Asia, la mano de obra es barata e impacta la cadena productiva, lo mismo ocurre en América Latina con los recursos naturales, en este orden de ideas. la biotecnología, la nanotecnología, así como las áreas interdisciplinarias como la bioelectrónica y la creación de nuevos materiales pueden posicionar la región en áreas tecnológicas (Barragán-Ocaña et al., 2019)

Según el estudio de (Qureshi et al., 2021), una mayor inversión en I+D en las empresas latinoamericanas no conduce a una mayor propensión a innovar, dado que las empresas de estos países están lejos de la frontera tecnológica, los incentivos para invertir en I+D son débiles o inexistentes, los costos de inversión son elevados y lleva tiempo darse cuenta de los efectos de dichas inversiones. Para generar mejores resultados se requiere de un entorno institucional sólido para absorber, adaptar la tecnología y así generar innovación, también puntualizan acerca de la necesidad de un sistema educativo sólido que produzca trabajadores altamente calificados que orienten estos desarrollos.

CONCLUSIONES

América Latina, enfrenta desafíos importantes en materia de investigación y producción de conocimiento, el principal, es la baja inversión en actividades de i+D, pues todos los países analizados exceptuando Brasil tienen una inversión menor del 1% del PIB. Mayor inversión de recursos permitirá impulsar de mejor manera el ecosistema de investigación al interior de cada país. Otro de los grandes desafíos, es el fomento de la inversión privada en los procesos de investigación básica que luego se convertirán en investigación aplicada y posteriormente en transferencia de conocimiento mediante patentes.

Respecto a políticas públicas, aunque se ha avanzado mucho en el tema, y su marco es frecuentemente direccionado y analizado por organizamos multilaterales, se necesitan apuestas de largo plazo que permitan una adecuada coordinación y establecimiento de responsabilidades entre los actores del ecosistema para obtener resultados que terminen en innovaciones que generen valor al entorno científico, parece ser que la gran dificultar no es plantear la política sino ejecutarla adecuadamente.

La triada universidad, empresa, estado, ha generado grandes logros en otros países, enfocar la investigación de las instituciones de educación superior a la satisfacción de necesidades de las regiones siempre es un acierto, pero debe fortalecerse marco normativo claro y de la delimitación de los alcances de propuestas, la transferencia de conocimiento y la aplicación de la misma.

Otro factor a considerar es la importancia de los centros de investigación, este es un modelo que ha funcionado en Brasil y responde acertadamente a las necesidades de innovación de las empresas y las industrias, generando mayores capacidades de conocimiento, aunque se requiere de permanente inversión. El capital de riesgo en las innovaciones es una alternativa que ha funcionado en Israel, proveyendo a la economía local de los avances que se requieren.

Cualquiera de los retos antes descritos no puede darse si no se cuenta con equipos humanos fortalecidos en disciplinas de matemática, ingeniería, y tecnologías de punta que puedan transferir conocimiento de frontera, pero es bastante habitual la fuga de cerebros porque los científicos locales no encuentran oportunidades de crecimiento profesional, garantías de largo plazo en sus investigaciones y autonomía, que en ocasiones, se ve afectada por los gobiernos de turno.

En términos de producción académica son destacables los avances de Brasil y Chile que están realizando investigaciones en áreas de Bioquímica, Genética y Biología Molecular, Física y Astronomía, agroindustria, energía renovable, ciencias ambientales y muchas áreas que se van destacando en términos de documentos citados, la cifra más alentadora tiene que ver con la participación y colaboración en red con pares de otras latitudes y las políticas de datos abiertos en las publicaciones que garantizan una democratización del conocimiento y los avances académicos, estos resultados obedecen amas a la dinámicas de colaboración de los investigadores que a políticas diseñadas para este fin.

Las oportunidades de la región vienen enmarcadas en el valioso capital humano de científicos e investigadores altamente calificados, que requieren de estímulos para ser retenidos, otra oportunidad que puede darse es la cooperación en programas regionales que no se ha explorado suficientemente y podría garantizar transferencia tecnológica, la cooperación y integración científica, tecnológica y académica que tanto se requiere en Latinoamérica.

El panorama, es alentador en términos de la conciencia que se va gestando en las comunidades universitarias, empresariales y sociales del papel que desempeñan la ciencia, tecnología e innovación en una economía, la importancia de contar con personal cualificado y la necesidad de investigar y comunicar lo investigado para beneficio de una sociedadque nunca ha podido superar su problemas estructurales de pobreza y exclusión y que cuenta con la educación como herramienta para salir de los problemas que siempre nos han aquejado .

REFERENCIAS

Barragán-Ocaña, A., Gómez-Viquez, H., Merritt, H., y Oliver-Espinoza, R. (2019). Promotion of technological development and determination of biotechnology trends in five selected Latin American countries: An analysis based on PCT patent applications. *Electronic Journal of Biotechnology*, *37*, 41–46. https://doi.org/10.1016/j.ejbt.2018.10.004

Carbajo, R., y Cabeza, L. F. (2022). Researchers' perspective within responsible implementation with socio-technical approaches. An example from solar energy research centre in Chile. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, *158*. https://doi.org/10.1016/j.rser.2022.112132

Cepal. (2024). *Ciencia, tecnología e innovación para un desarrollo productivo sostenible e inclusivo*. www.issuu.com/publicacionescepal/stacks

CONACYT. (2020). Programa institucional 2020-2024 del consejo nacional de ciencia y tecnología. https://conahcyt.mx/conahcyt/programa-institucional-2020-2024/

Deitz, S., y Freyman, C. (2024). *The State of U.S. Science and Engineering 2024*. https://ncses.nsf.gov/pubs/nsb20243

Echeverría-King, L. F., Pinto, J., y Mosquera-Montoya, M. A. L. (2021). Inversión en actividades de ciencia, tecnología e innovación: el caso de Colombia y Ecuador. *Revista CEA*, *7*(14), e1672. https://doi.org/10.22430/24223182.1672

Jose-Abrego, A., y Panduro, A. (2022). Building a culture of scientific integrity among the academic and research communities of Latin America. In *Annals of Hepatology* (Vol. 27, Issue 1). https://doi.org/10.1016/j.aohep.2021.100655

Ko, S., Kim, W., y Lee, K. (2021). Exploring the factors affecting technology transfer in government-funded research institutes: The Korean case. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, *7*(4). https://doi.org/10.3390/joitmc7040228

López, M. Paz., y Taborga, A. María. (2013). *Dimensiones internacionales de la ciencia y la tecnología en América Latina*.

MinCTeI. (2023). Plan de convocatorias públicas, abiertas y competitivas de la asignación para la ciencia, tecnología e innovación del sistema general de regalías 2023-2024. https://minciencias.gov.co/plan-convocatorias-actei-2023-2024

OCDE. (2021). Perspectivas de la OCDE sobre Ciencia, Tecnología e Innovación 2021. OECD. https://doi.org/10.1787/75f79015-en

Quintanilla-Montoya, A. L. (2008). La producción de conocimiento en América Latina. *Salud Colectiva*, *4*(3). https://doi.org/10.18294/sc.2008.344

Qureshi, I., Park, D., Crespi, G. A., y Benavente, J. M. (2021). Trends and determinants of innovation in Asia and the Pacific vs. Latin America and the Caribbean. *Journal of Policy Modeling*, *43*(6), 1287–1309. https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2020.06.008

Ramírez, T., & Salcedo, A. (2023). América Latina y la producción de artículos científicos: un crecimiento desigual y asimétrico. *Práxis Educacional*, *19*(50). https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.12001

Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT). (2023). El estado de la ciencia Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos. https://www.ricyt.org/

Sarthou, N. F. (2018). Los instrumentos de la Política en Ciencia, Tecnología e Innovación en la Argentina reciente. trilogía Ciencia Tecnología Sociedad. *Tecnología Sociedad*, *10*(18), 97–116.

Silva, S. E., Venâncio, A., Silva, J. R., y Gonçalves, C. A. (2020). Open innovation in science parks: The role of public policies. *Technological Forecasting and Social Change*, *151*. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119844

Tosto, V. (2023). Construcción de Conocimientos en América Latina. Ontologías del espacio regional. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, *2*(1). https://doi.org/10.56294/sctconf202397

UNESCO. (n.d.). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*. S f. Retrieved April 23, 2024, from http://data.uis.unesco.org/

UNESCO. (2021). UNESCO science report the race against time for smarter development.

Wonglimpiyarat, J. (2016). Government policies towards Israel's high-tech powerhouse. *Technovation*, *52–53*, 18–27. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2016.02.001

Xiao, Y., y Watson, M. (2019). Guidance on Conducting a Systematic Literature Review. In *Journal of Planning Education and Research* (Vol. 39, Issue 1, pp. 93–112). SAGE Publications Inc. https://doi.org/10.1177/0739456X17723971

Yun, T. (2023). Review of science and technology innovation policies in major innovative-oriented countries in response to the COVID-19 pandemic. In *Biosafety and Health* (Vol. 5, Issue 1, pp. 8–13). Elsevier B.V. https://doi.org/10.1016/j.bsheal.2022.12.001

CAPÍTULO 26

TRABALHANDO ESTATÍSTICA COM O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 03/06/2024

Adriana Zuim
Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Maria Júlia de Medeiros
Universidade de Uberaba (UNIUBE) / Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho

Cleibiane Susi Peixoto
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – Rio Claro - SP)

Sandra Gonçalves Vilas Bôas
Universidade de Uberaba (UNIUBE)

PALAVRAS-CHAVE: Formulário; Gráficos; Tabelas; Coleta de dados; Estatística;

CONTEXTO DO RELATO

Considerando que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é o principal orientador dos currículos escolares brasileiros, utilizamo-la como referencial teórico, para o desenvolvimento dessa proposta de atividade. Com relação à Estatística, o documento destaca que todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em diferentes contextos.

A questão pedagógica que se apresenta é: como fazer para, no dia a dia da sala de aula, utilizar estratégias que possibilitem o desenvolvimento dessas habilidades? Acreditamos que não há uma receita pronta. Na direção de oferecer ao professor posibilidades para o engajamento na prática da Educação Estatística, Campos, Wodewotzki e Jacobini (2011) sugerem aos professores três princípios básicos para desenvolver em sala de aula, quais sejam: "Contextualizar os dados de um problema estatístico; Incentivar a interpretação e análise dos resultados obtidos; Socializar o tema, ou seja, inseri-lo num contexto político/social e promover debates sobre as questões levantadas" (CAMPOS; WODEWOTZKI; JACOBINI, 2011, p.64). Oliveira e Lopes (2013, p. 915), ressaltam que o trabalho com a Estatística "[...] permite aos alunos compreender muitas das características da complexa sociedade atual, ao mesmo tempo que facilita a tomada de decisões em um cotidiano em que a variabilidade e a incerteza estão sempre presentes".

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades descritas, nesse relato de experiência, foram desenvolvidas com 24 alunos do 4º Ano A, da Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho, situada no bairro Tocantins, na cidade de Uberlândia/MG, com o intuito de conhecer o tipo de lazer dos alunos da turma. Depois de um longo período em pandemia, o tema foi escolhido com o objetivo de identificar o que os alunos fazem nas horas vagas, por exemplo, se praticam algum esporte, qual seu lazer preferido e se já foram ou não ao cinema, já que a turma faria um passeio cultural no Cinemark (Uberlândia Shopping), no dia 13/12/2022.

As atividades, foram conduzidas de modo a estimular os alunos a fazerem perguntas, estabelecerem relações entre os dados coletados, promovendo o desenvolvimento do espírito de investigação. Após definido o tema da pesquisa, a professora da turma elaborou um formulário no google forms contendo cinco perguntas, quais sejam: sexo, se já foi ao cinema, se pratica algum esporte, se sim, qual esporte pratica e o que mais gosta de fazer nas horas vagas.

Para responder o questionário, cada aluno recebeu um tablet e através do link disponibilizado no quadro branco, responderam as questões com o auxílio das professoras e dos demais colegas. No entanto, inicialmente, conversamos com os alunos sobre a atividade que seria desenvolvida.

A partir das respostas dadas pelos alunos, observamos que: - a maioria deles são do sexo masculino (62,5%). Sobre o cinema, 79,2% dos alunos afirmaram ter ido ao menos uma vez. Em relação à prática de esportes, esperávamos que a maioria não praticasse nenhum esporte, pois a escola fica situada em uma região periférica e as crianças são menos favorecidas financeiramente. Porém, 70,8% pratica algum esporte, sendo o favorito, o futebol. No que se refere ao que gosta de fazer nas horas vagas, a resposta foi o que esperávamos, ou seja, a maioria (66,7%) utiliza seu tempo ócio com jogos no celular ou assistindo TV.

Para finalizar a atividade, fizemos uma roda de conversa com o intuito de escutar a opinião dos alunos em relação às respostas dadas no formulário de pesquisa. Nesses momentos, buscamos a compreensão dos discursos das crianças e, com base neles, tecemos reflexões sobre os contributos do ensino de Estatística. Na sequência, os dados coletados foram apresentados, em forma de tabelas, e posteriormente, utilizando a variedade de gráficos existentes, os alunos construíram gráficos de setores, em barras e em colunas. Os alunos interpretaram os gráficos e relacionaram os dados, que foram apresentados em forma de tabelas e em forma de gráficos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Nessa faixa etária, as crianças possuem uma capacidade muito grande de imaginar e tem suas próprias formas de se expressar, socializar e interpretar o mundo, dessa forma, a introdução da estatística e probabilidade proporcionará um aprendizado mais efetivo e crítico, onde as crianças vão aprender matemática brincando.

Alguns alunos apresentaram dificuldades no preenchimento do formulário, como por exemplo: dificuldade para digitar o link, escrita de algumas palavras, acesso à internet e dúvidas quanto ao envio do formulário. Diante disso, percebemos uma postura colaborativa de alguns alunos, que se dispuseram a ajudar os que estavam com dificuldades.

A atividade, despertou o interesse da turma, já que eles responderiam um formulário sobre suas próprias opiniões, e a partir daí, os dados coletados seriam apresentados em forma de gráficos e tabelas, para que eles pudessem interpretá-los. Ademais, foi possível perceber o interesse dos alunos e a facilidade deles para analisar os gráficos e as tabelas.

Como pontos negativos na realização da atividade, constatamos que a oscilação da internet interferiu diretamente no preenchimento do formulário; algumas crianças não alfabetizadas também apresentaram dificuldades para responder, mesmo com a professora lendo as questões junto com a turma. Apesar das dificuldades encontradas, podemos destacar muitos pontos positivos, como: o interesse dos alunos, a facilidade em interpretar e analisar os dados, a colaboração entre eles, entre outros. Sendo assim, é possível concluir, que o ciclo investigativo é perfeitamente aplicável aos alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES

O desafio do docente ao ensinar os conceitos de estatística aos alunos, é mostrar como estes podem ser aplicados no cotidiano dos discentes e como eles podem utilizar esses conceitos, como por exemplo interpretar os índices estatísticos e resultados de uma pesquisa, sabendo fazer uma inferência crítica a partir dos mesmos. A atividade relatada teve grande significância para a prática profissional do professor, já que a mesma contemplou a realidade dos alunos e alcançou o objetivo almejado, pois os alunos demonstraram que aprenderam o conteúdo explorado de uma forma significativa e divertida. Por fim, cabe destacar que essa atividade foi muito significante para a turma, pois eles contribuíram de forma direta para a realização da mesma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão final. Brasília, DF, 2018, p.274.

CAMPOS, C. R.; WODEWOTZKI, M. L. L. e JACOBINI, O. R (2011). **Educação Estatística: teoria e prática em ambiente de modelagem matemática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora.

OLIVEIRA, Débora de; LOPES, Celi Aparecida Espasadin**. A prática docente em estocástica, revelada por professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Educação Matemática Pesquisa. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação Matemática. ISSN 1983-3156, v. 15, n. 4, p. 909–925, 2013.

CAPÍTULO 27

VALORIZANDO OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS NO PLANEJAMENTO DE VISITAS TÉCNICAS

Data de aceite: 03/06/2024

Daniela Nunes Januário de Lucca
Centro Universitário Barão de Mauá.
Ribeirão Preto/SP
https://lattes.cnpq.br/0251502429777324

Cristina Buischi Petersen
Centro Universitário Barão de Mauá.
Ribeirão Preto/SP
https://lattes.cnpq.br/6936180711940203

RESUMO: Após dois anos desde o início da pandemia do Covid-19, percebemos uma transformação tanto na dinâmica da sala de aula quanto nos alunos. Estes últimos se habituaram ao uso da tecnologia e imergiram no universo dos computadores. Com essa mudança, a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem se tornou uma realidade nas aulas atuais. Tais metodologias visam estimular os alunos a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado, sendo responsáveis pela construção do conhecimento, enquanto o papel do professor se torna mais de apoio nos processos de ensino e aprendizagem. Dentre essas metodologias ativas, destaca-se a visita técnica, uma atividade educacional pedagógica supervisionada realizada fora do ambiente escolar. Seu objetivo é promover a integração entre teoria e prática, permitindo aos alunos uma imersão no mundo do trabalho, produtos, processos e serviços in loco, contribuindo assim para o aprimoramento de sua formação profissional e pessoal. Por ser uma ferramenta essencial de ensino, que possibilita aos estudantes observarem a aplicabilidade prática da teoria aprendida em sala de aula, é crucial planejar objetivos educacionais específicos para garantir o sucesso da visita técnica. É fundamental entender que a visita técnica não deve ser tratada como uma simples excursão, desprovida de uma estrutura didática e pedagógica adequada. Pelo contrário, requer um planejamento prévio detalhado, compreensão dos aspectos a serem estudados ou observados no local visitado e definição clara de objetivos educacionais que direcionem a experiência dos alunos. Nesse contexto, a Taxonomia de Bloom emerge como uma ferramenta valiosa para definir objetivos de aprendizagem e planejar as visitas técnicas, respeitando a hierarquia do processo cognitivo. Para que a visita técnica cumpra efetivamente seu propósito de integrar teoria e prática para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, é necessário

sistematizar as várias etapas do planejamento e execução da visita. Com esse intuito, foi desenvolvido um roteiro pedagógico que oferece orientações claras para a organização da ida a campo, de forma estruturada. O objetivo deste trabalho foi criar um procedimento operacional padrão para a elaboração de relatórios como instrumento de avaliação, baseado no roteiro de planejamento e execução da visita técnica. A metodologia empregada foi a revisão narrativa, com abordagem qualitativa, que envolveu a análise e interpretação da literatura publicada em livros e artigos científicos. Esta revisão da literatura serviu como base para a elaboração de um roteiro pedagógico para o docente, composto por cinco passos para a execução da visita técnica, e um modelo padronizado de relatório para os estudantes, contendo cabeçalho e sete campos de preenchimento. Os resultados obtidos podem oferecer insights valiosos para a prática docente, tanto no planejamento quanto na execução e avaliação das visitas técnicas no contexto educacional. Além disso, podem estimular reflexões sobre diferentes abordagens metodológicas que promovam uma aprendizagem significativa na sociedade contemporânea.
PALAVRAS-CHAVE: Visita técnica. Planejamento. Objetivos educacionais.

VALUING EDUCATIONAL OBJECTIVES IN PLANNING TECHNICAL VISITS

ABSTRACT: After two years since the start of the Covid-19 pandemic, we have noticed a transformation in both the dynamics of the classroom and the students. The latter became accustomed to the use of technology and immersed themselves in the world of computers. With this change, the application of active learning methodologies has become a reality in current classes. Such methodologies aim to encourage students to become protagonists of their own learning, being responsible for the construction of knowledge, while the role of the teacher becomes more supportive in the teaching and learning processes. Among these active methodologies, the technical visit stands out, a supervised educational activity carried out outside the school environment. Its objective is to promote integration between theory and practice, allowing students to immerse themselves in the world of work, products, processes and services on site, thus contributing to the improvement of their professional and personal training. As it is an essential teaching tool, which allows students to observe the practical applicability of the theory learned in the classroom, it is crucial to plan specific educational objectives to ensure the success of the technical visit. It is essential to understand that the technical visit should not be treated as a simple excursion, devoid of an adequate didactic and pedagogical structure. On the contrary, it requires detailed prior planning, understanding of the aspects to be studied or observed in the place visited and clear definition of educational objectives that direct the students' experience. In this context, Bloom's Taxonomy emerges as a valuable tool for defining learning objectives and planning technical visits, respecting the hierarchy of the cognitive process. For the technical visit to effectively fulfill its purpose of integrating theory and practice for the development of professional skills and abilities, it is necessary to systematize the various stages of planning and executing the visit. With this aim, a pedagogical guide was developed that offers clear guidelines for organizing the trip to the field, in a structured way. The objective of this work was to create a standard operating procedure for preparing reports as an evaluation tool, based on the planning and execution script for the technical visit. The methodology used was narrative review, with a qualitative approach, which involved the analysis and interpretation of literature published

in books and scientific articles. This literature review served as the basis for the preparation of a pedagogical guide for teachers, consisting of five steps for carrying out the technical visit, and a standardized report model for students, containing a header and seven fields. The results obtained can offer valuable insights for teaching practice, both in the planning, execution and evaluation of technical visits in the educational context. Furthermore, they can stimulate reflections on different methodological approaches that promote meaningful learning in contemporary society.
KEYWORDS: Technical visit. Planning. Educational objectives.

INTRODUÇÃO

Após dois anos de pandemia de Covid-19, notamos uma mudança significativa tanto na dinâmica da sala de aula quanto no comportamento dos alunos. A crescente familiaridade com a tecnologia levou-os a se imergirem cada vez mais no mundo dos computadores. Este cenário, já em ascensão antes da pandemia, demandou dos educadores uma nova abordagem, pois o modelo tradicional de aula expositiva, com giz e lousa, já não se adequava mais. Os alunos agora preferem aulas mais breves, com uma exposição conceitual concisa que oriente, sem impor, e que abra espaço para novas reflexões.

Diante dessas transformações e dos desafios contemporâneos no processo de ensino-aprendizagem, surge a necessidade de uma prática pedagógica inovadora que permita que tanto professores quanto alunos possam colaborar na produção, questionamento, construção e criação de conhecimento e experiências juntos aos seus pares (BLASKO; CLARO; UJIIE, 2020).

Nessa perspectiva, as metodologias ativas de aprendizagem se destacam como estratégias de ensino que buscam incentivar os alunos a serem os protagonistas de sua própria aprendizagem, tornando-se responsáveis pela construção do conhecimento, enquanto o papel do professor evolui para o de facilitador nos processos de ensino e aprendizagem (MORAN, 2018).

Ao adotar essa abordagem, onde o professor atua como orientador didático e mediador do conhecimento, em vez de simplesmente transmitir informações, ele consegue resgatar o interesse e a atenção dos alunos, auxiliando-os de forma mais eficaz na construção do conhecimento. Isso acontece por meio de discussões de ideias, apresentação de questões provocativas e estímulo ao pensamento crítico (MANGAS; FREITAS, 2020).

Entre as metodologias ativas, a visita técnica se destaca como uma prática exploratória, uma atividade educacional pedagógica supervisionada realizada fora do ambiente escolar, com o objetivo de integrar teoria e prática, proporcionando aos alunos uma vivência real no mundo do trabalho, produtos, processos e serviços, aprimorando assim sua formação profissional e pessoal (MENEZES; ARAÚJO, 2012).

Um estudo recente realizou um diagnóstico sobre a utilização da visita técnica como ferramenta de ensino-aprendizagem e demonstrou que os alunos avaliaram positivamente

essa metodologia, destacando que ela proporciona uma maior conexão entre a teoria e a prática profissional, facilita o processo de ensino-aprendizagem e ajuda na compreensão do meio social em que estão inseridos (MANGAS; FREITAS, 2020).

Devido à sua importância como ferramenta de ensino, que permite aos alunos observarem a aplicabilidade prática da teoria aprendida em sala de aula, torna-se essencial planejar os objetivos educacionais para as visitas técnicas, pois o sucesso dessa atividade depende desse planejamento (MONEZI; FILHO, 2005).

Segundo Monezi e Filho (2005), os objetivos são:

> ...levar os acadêmicos a estabelecer relações entre o conteúdo teórico e a prática, exercitar as habilidades de análise, observação e crítica, interagir criativamente em face dos diferentes contextos técnicos e produtivos, aliar o conhecimento sistematizado com a ação profissional, buscar o desenvolvimento da visão sistêmica, interagir com os diferentes profissionais da área, com vistas a ampliar e aprofundar o conhecimento profissional e estimular o aluno à pesquisa científica e a pesquisa de campo.

Para garantir um planejamento e execução eficazes de uma visita técnica, é imprescindível estabelecer objetivos educacionais claros, diretos e mensuráveis. A Taxonomia de Bloom oferece uma orientação valiosa para a definição desses objetivos, uma vez que foi concebida para categorizar os domínios cognitivos em hierarquias, considerando aspectos como memória, pensamento, desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais em diferentes níveis de complexidade.

Essa taxonomia trouxe uma padronização na linguagem acadêmica, facilitando discussões sobre objetivos educacionais e permitindo uma elaboração mais estruturada de instrumentos de aprendizagem e avaliação. Isso possibilita sua aplicação desde o momento da elaboração dos planos de ensino até a avaliação do alcance desses objetivos (PETERSEN; LUCCA, 2021).

Pesquisas indicam que os professores frequentemente enfrentam dificuldades ao planejar, executar e avaliar visitas técnicas com sucesso (VELOSO, 2000), uma realidade que também observamos em nossa prática docente.

Portanto, é crucial não tratar a visita técnica como uma simples excursão, desprovida de formalidades didáticas e pedagógicas. Essa metodologia demanda um planejamento prévio detalhado, compreensão dos aspectos a serem estudados ou observados no local visitado e definição clara de objetivos educacionais que orientem a experiência dos alunos.

Cabe aos professores envolvidos planejar toda a estrutura da visita de forma coerente, preparar um roteiro alinhado ao tema em estudo e aos objetivos educacionais estabelecidos, garantindo assim uma clara integração entre teoria e prática (COSTA; ARAUJO, 2012).

Para que a visita técnica desempenhe efetivamente seu papel na integração entre teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais necessárias no mundo do trabalho, é fundamental sistematizar as diversas etapas do planejamento e execução da visita como uma prática exploratória pedagógica e científica.

O objetivo deste trabalho foi desenvolver um procedimento operacional padrão para a elaboração de relatórios como instrumento de avaliação, partindo do planejamento e do roteiro de execução da visita técnica.

METODOLOGIA

Revisão narrativa de abordagem qualitativa com análise e interpretação da literatura publicada em livros e artigos científicos de revista impressas e/ou eletrônicas.

A revisão narrativa é um estudo amplo, apropriado para descrever e discutir o desenvolvimento ou o "estado da arte" de um determinado tema, sob ponto de vista teórico ou contextual (ROTHER, 2007).

Segundo Rother (2007) e Bernardo; Nobre; Jatene (2004), as revisões narrativas não precisam apresentar as fontes de informação utilizadas, a metodologia utilizada para a busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos, pois estabelecem uma análise crítica pessoal do autor e interpretação sobre a temática em estudo publicada na literatura científica.

Os estudos realizados e divulgados utilizando essa abordagem são classificados como artigos de revisão narrativa e possuem uma natureza qualitativa. Essa modalidade de estudo tem o potencial de enriquecer a educação continuada, pois possibilita aos leitores adquirir e atualizar conhecimentos sobre temas específicos em um curto período de tempo. Apesar de não apresentarem uma metodologia que permita a reprodução dos dados nem fornecerem respostas quantitativas para questões específicas, esses artigos são valiosos recursos para a compreensão e reflexão sobre diferentes tópicos (ROTHER, 2007).

Para a elaboração do relatório padrão, partimos do desenvolvimento do roteiro de execução da visita técnica e da escolha dos objetivos educacionais de acordo com o nível de complexidade e dimensão do conhecimento segundo a proposição original de Bloom et al (1976) e modificações para a Taxonomia revisada de Anderson et al (2001).

A visita técnica tem como objetivo fornecer uma compreensão abrangente dos aspectos operacionais, funcionais e das instalações físicas de locais e/ou serviços relacionados à profissão, com diversas finalidades. Inicialmente, o planejamento da visita ocorre em várias etapas: seleciona-se o setor de interesse, o local e o serviço de acordo com as necessidades de ensino-aprendizagem, a formulação do problema e a elaboração de hipóteses alinhadas aos objetivos propostos pela disciplina. Em seguida, é realizada uma fundamentação teórica que prepara a ida a campo, ampliando a compreensão do processo ou procedimento a ser observado, seguido pelo desenvolvimento de um roteiro da visita embasado na experiência teórico-prática correspondente ao serviço visitado. Durante esta etapa, as atividades de campo são conduzidas, com o registro dos elementos observados para posterior preenchimento do relatório. Por fim, a etapa final compreende a apresentação dos resultados e a avaliação da visita. A representação esquemática das etapas propostas para a realização da visita técnica é ilustrada na figura 1.

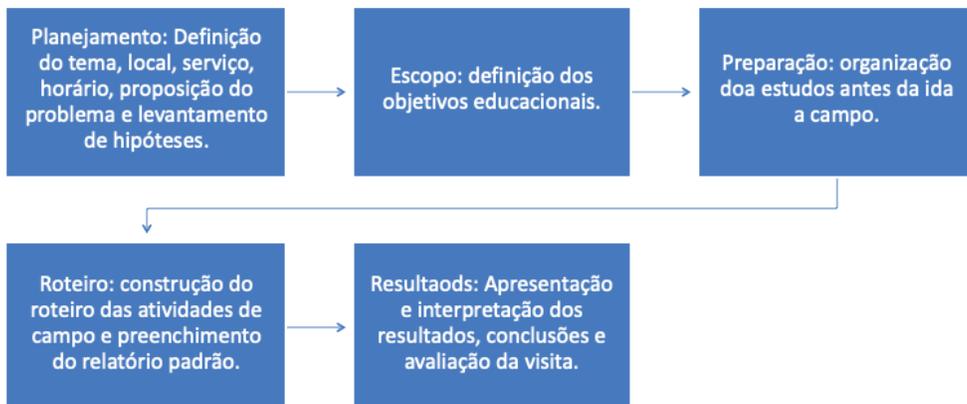



Figura 1. Etapas do roteiro pedagógico para visitas técnicas:

Fonte: autoras, 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão da literatura orientou o processo de desenvolvimento de um roteiro pedagógico para os docentes, composto por cinco passos para a execução da visita técnica, além de um relatório padronizado para os estudantes, que serve como instrumento de avaliação e possui um cabeçalho e sete campos de preenchimento.

A visita técnica proporciona uma oportunidade única para os estudantes vivenciarem de forma prática o campo de atuação profissional, uma vez que o próprio território visitado constitui o ambiente profissional. O preenchimento de um relatório bem estruturado se torna uma ferramenta essencial de aprendizagem no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a formação do perfil do egresso no mercado de trabalho.

As partes essenciais do relatório de visita técnica incluem a capa, contendo informações como o nome da instituição, curso, título do relatório, disciplina, docente responsável e nome do aluno (Figura 2), seguidas pelas seções de informações gerais, onde são apresentados o tema, local e objetivos educacionais; desenvolvimento, que engloba a descrição das atividades, análise dos resultados e contribuição para a formação profissional; e avaliação da visita, sugestões e observações (figura 3).

NOME DA INSTITUIÇÃO

NOME DO CURSO

RELATÓRIO DE VISITA TÉCNICA

Nome do local:

Em atendimento à disciplina:

Prof.(a):

Nome do(a) aluno(a):

Cidade/Estado
Ano

Figura 2: capa padronizada:

Fonte: autoras, 2024.

A capa deve ser elaborada em folha A4, com margens superior e esquerda 3 e inferior e direita 2, fonte Arial 12 e caixa alta/negrito nos nomes da instituição, do curso e do relatório.

ROTEIRO

Tema:

Nome do local: Endereço: Data: Horário inicial: Horário final:

Objetivos educacionais: elaborados pelo docente

Descrição das atividades:

Resultados/ Análise:

Contribuição para formação profissional:

Sua avaliação da visita ( ) muito importante ( ) importante ( ) moderadamente importante ( ) pouco importante ( ) sem importância **Marque a carinha que melhor representa o que você achou desta visita técnica** Detestei 1 · Não gostei 2 · Indiferente 3 · Gostei 4 · Adorei 5 **Sugestões/observações:**

Figura 3: Relatório padrão:

Fonte: autoras, 2024.

O preenchimento do relatório engloba informações gerais sobre a visita, como o tema, o nome ou razão social, o endereço da empresa, instituição, organização, entidade ou serviço visitado, além da data da visita e do período de início e término. Os objetivos educacionais, claramente definidos e mensuráveis, devem ser selecionados previamente pelo docente, que orientará os estudantes no preenchimento.

Na descrição das atividades, os estudantes devem detalhar todas as etapas do roteiro de observação do campo, sob a orientação do docente responsável, destacando os setores, serviços, equipamentos, processos e procedimentos observados, assim como qualquer informação relevante relacionada aos objetivos instrucionais. Recomenda-se a divisão em itens para uma melhor organização das informações coletadas, seguindo o planejamento prévio elaborado em etapas ou fases de observação exploratória.

No item de resultados, os estudantes devem relacionar os resultados obtidos da observação exploratória com o referencial teórico da área estudada em sala de aula e elaborar uma conclusão. Já no item de contribuição para a formação profissional, os alunos devem descrever de forma construtiva como a atividade em campo impactou sua aprendizagem e como os resultados observados podem ser incorporados como benefício para o desenvolvimento profissional almejado.

No último item, os alunos devem avaliar a visita, primeiro respondendo a uma escala Likert de importância e, em seguida, a uma escala de satisfação com emojis representando sentimentos e intensidades. Há também espaço para sugestões e observações adicionais.

Após a visita, em sala de aula, recomenda-se a apresentação oral dos relatórios para discussão em grupo e avaliação quanto à execução dos objetivos educacionais. Portanto, no planejamento de uma visita técnica, são necessários pelo menos três encontros: preparação da visita, execução em campo e avaliação final.

As visitas técnicas são fundamentadas na necessidade de desenvolvimento prático de determinados temas, bem como no planejamento e estratégias destinadas ao mundo do trabalho. Para garantir o sucesso da visita, é essencial que os estudantes investiguem o assunto antes do trabalho de campo, como parte do planejamento da visita técnica.

A relevância do planejamento e organização do estudo é evidente, uma vez que, ao identificar um problema (área de interesse a ser investigada), é ideal formular o planejamento da visita técnica, que consiste em cinco etapas de ação: planejamento, escopo, preparação da visita, roteiro para execução da visita e apresentação/avaliação dos resultados.

Conforme Monezi e Filho (2005), a elaboração de um roteiro pedagógico para a organização da ida a campo de forma sistematizada é fundamental para o sucesso da aprendizagem na visita técnica. Esse roteiro auxilia os docentes, fornecendo orientações desde a saída da instituição de ensino até a finalização da visita técnica, incluindo o que o aluno deve observar durante as etapas da mesma e quais informações são relevantes para o preenchimento do relatório da visita (SANTANA, GOMES, 2016).

Diversos autores destacam que o sucesso dessa metodologia ativa de aprendizagem depende de fatores como a pré-visita ao local, a participação dos alunos no planejamento, a discussão prévia da visita em sala de aula, o destaque dos elementos a serem observados durante a execução e o esclarecimento do processo avaliativo após a visita. Dessa forma, os estudantes podem focar no que é importante durante a visita, com menor probabilidade de dispersão da atenção, e perceber que há uma lógica no planejamento da atividade

(ARAÚJO; QUARESMA, 2014; CARVALHO; VIEIRA; VIANA, 2012; SANTANA; GOMES, 2016; MANGAS, FREITAS, 2020).

As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem por meio de experiências reais ou simuladas, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades para enfrentar desafios futuros em suas profissões (DUTRA et al., 2019). A visita técnica, como prática exploratória bem planejada e avaliada, atende a essa proposta, proporcionando aos estudantes a vivência no ambiente de trabalho e contribuindo de maneira eficaz para o desenvolvimento de competências essenciais à sua prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visita técnica, como uma estratégia de ensino-aprendizagem, oferece a oportunidade de integrar o ensino com o serviço e a teoria com a prática em cenários reais do mundo profissional. A adoção de metodologias ativas no ensino pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a prática profissional.

Assim, o estudo sobre a importância do planejamento e avaliação da visita técnica como recurso metodológico visa fornecer uma ferramenta valiosa para a prática docente. O roteiro pedagógico para a realização da visita técnica desempenha um papel central na preparação dessa atividade, que oferece uma experiência prática aos alunos. Um planejamento eficiente e uma roteirização cuidadosa das atividades facilitam a compreensão abrangente da realidade do local visitado, bem como a documentação dos dados coletados pelos estudantes.

A utilização da visita técnica como uma metodologia ativa e uma prática exploratória é um tema que merece maior atenção, pois desafia o modelo tradicional de ensino ainda predominante em muitos contextos educacionais. Esse estudo pode ser um importante recurso para os professores ao planejarem, executarem e avaliarem as visitas técnicas no contexto educacional, além de estimular reflexões sobre possíveis abordagens metodológicas que enfatizem a construção de conhecimento e a aprendizagem significativa na formação profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. D.; QUARESMA, A. G. (2014). Visitas guiadas e visitas técnicas: tecnologia de aprendizagem no contexto educacional. ***Competência***, 7, (2), 29-51. Disponível em: file:///C:/Users/danjd/Downloads/2020%20GON%C3%87ALVES%20ALMEIDA%20(5).pdf. Acesso em: 02. abr. 2024.

BLASKO, C.E.; CLARO, A.L.A.; UJIIE, N.T. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. **Educ. Form**., Fortaleza, v. 6, n. 2, e3908, maio/ago. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Documents/BARAO%20FORUM%202022/Dialnet-AContribuicaoDasMetodologiasAtivasParaAPraticaPeda-7879486.pdf. Acesso 02. abr. 2024.

BLOOM, B.S.S., ENGLEHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H.; KLATHWOHL, D.R. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1976.

CARVALHO, R. C. O.; VIEIRA, S.; VIANA, M. S. (2012). *Visitas Técnicas: Ensino-Aprendizagem no Curso de Turismo*. In **IX Seminário da ANPTUR**, São Paulo. Disponível em: https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/9/92.pdf. Acesso em: 02. abr. 2024.

MANGAS, T. P.; FREITAS, L. Visita técnica como metodologia de ensino-aprendizagem: um estudo de caso no Instituto Federal do Pará - Campus Breves. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e421997229, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7229. Disponível em: file:///C:/Users/danjd/Downloads/2020%20MANGAS%20FREITAS%20(1).pdf. Acesso em: 04. abr. 2024.

MENEZES, M.N.; ARAÚJO, R.P. A importância da visita técnica como recurso didático metodológico. Um relato na prática do IFSertão Pernambucano. In: **VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. 2012. Disponível em: https://propi.ifto.edu.br/. Acesso em: 05. abr. 2024.

MONEZI, C. A.; FILHO, O. C. A. F. A visita técnica como recurso metodológico aplicado ao curso de engenharia. **In: Anais XXXIII COBENGE**, Campina Grande, 2005. Recuperado de http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/14/artigos/SP-5-04209359831-1118661 953275.pdf. Acesso em: 01. abr. 2024.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: MORAN, J. M.; BACICH, L. (org.). Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PETERSEN, C. B.; LUCCA, D. N. J. de. Análise da complexidade de itens do enade conforme critérios da taxonomia de bloom revisada: contributos ao ensino de estética. **Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação.** Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, 2021. ISSN 2675-4827. Disponível em: file:///C:/Users/danjd/Downloads/192-Texto%20do%20artigo-750-1-10-20211217.pdf. Acesso em: 02. abr. 2024.

ROTHER, E.T. Revisão Sistemática X Revisão Narrativa. **Acta Paul Enferm**, v. 20, n. 2, editorial, 2007. Disponível em: http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904. Acesso em: 05. abr. 2024.

SANTANA, E. R.; GOMES, F. Visita técnica como prática pedagógica para o ensino de química. In: **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ),** Florianópolis, 2016. Disponível em: https://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0150-2.pdf. Acesso em: 05. abr. 2024.

VELOSO, Marcelo Parreira. **Visita Técnica:** Uma investigação acadêmica**.** Goiânia: Kelps, 2000.

SOBRE O ORGANIZADOR

ADILSON TADEU BASQUEROTE: Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutoramento Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar.
http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

A

C

D

ÍNDICE REMISSIVO

E

F

I

J

L

M

N

P

S

EDUCAÇÃO

EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 4

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 4

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024